
**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. № 3.— 1999. — 228 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка від 5.05.1999 року (протокол № 9)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Вануленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Вихриць — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Кондрацька — кандидат педагогічних наук, доцент

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Ольга Олексюк — доктор педагогічних наук, професор

Оксана Рудницька — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Хаменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: Галина Дідуک

Комп'ютерний набір: *Світлана Григорчук*

Комп'ютерна верстка: *Валерій Габрусев, Оксана Горобець*

**ББК 74
Н 34**

©Тернопільський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Володимир ЧАЙКА (ЗМІСТ 224)

ДИДАКТИЧНА МЕТА ЯК ТЕОРЕТИЧНА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Дидактична мета — важливий елемент структури ціліспої педагогічної діяльності, системотвірний фактор, що закономірно визначає не тільки передбачуваний результат, а й етапи, форми, методи і засоби діяльності.

Проблема цілей у педагогіці є актуальною, проте в теоретичному плані найменш обґрунтованою. Існує декілька напрямів вивчення і розв'язання цієї проблеми:

- теоретичні основи постановки цілей навчання;
- конкретний зміст дидактичних цілей;
- ієрархія цілей навчання.

Філософське розуміння категорії “*мета*” передбачає такі основні методологічні положення:

1. Мета — це ідеально передбачуваний результат (розвиток особистості, сформованість знань, умінь, навичок).
2. Мета існує у взаємозв'язку із засобом. У теорії і практиці недостатньо враховується залежність мети від умов і засобів, а ще більше ігнорується залежність засобів від цілей діяльності.
3. Мета проходить процес становлення — цілеутворення. Воно здійснюється в єдиності трьох взаємозв'язаних аспектів: формування мети, її вибір і формулювання (мета-проект); здійснення мети, перевірка правильності, коректування (мета-процес); досягнення мети, оцінка результатів діяльності (мета-результат).

В основі формування мети лежить усвідомлення якої-небудь зовнішньої чи внутрішньої необхідності, визначення наявних умов для її досягнення. Коректування мети передбачає врахування конкретних засобів досягнення, членування її на окремі завдання, тобто перетворення мети-ідеалу в конкретну мету діяльності.

Дидактичні цілі виконують у навчальному процесі три функції: 1) спрямовують педагогічні дії на досягнення результатів навчання; 2) інтегрують і впорядковують послідовність педагогічних дій та операцій; 3) забезпечують оцінку продуктивності педагогічних засобів шляхом співставлення реально досягнутих результатів з раніше поставленими цілями.

Результати нашого експериментального дослідження свідчать, що близько 80 % вчителів недооцінюють цільового компонента діяльності, не вміють конкретизувати цілі уроку. Багато цілей не можуть бути прийняті за міру, ідеал, до якого мають прагнути вчитель та учні. Результати аналізу практики вчителів, вивчення цільового компонента у планах їхніх уроків свідчать, що в побудові ієрархії цілей враховується зв’язок мети з одним або декількома засобами, тобто не відображається вся система засобів; мета залишається без руху, без розвитку в окремі завдання-цилі; зміст цілей багатьох уроків залишається абстрактним і не виступає чітким орієнтиром у досягненні результату. Можна навести приклади некоректних формулювань цілей уроку, які не відображають очікуваного результату діяльності вчителя і учнів. Так, багато вчителів формулюють цілі в такій формі: щось охарактеризувати; продовжити вивчення теми, поглибити знання, ознайомити з ..., розповісти про ..., пояснити, встановити, визначити, розкрити, вдосконалити та ін. На практиці вчитель часто не усвідомлює мети цілісної діяльності. У такому випадку говорять про формальний підхід до педагогічної роботи, спрацьовує схема, шаблон: мета вчителя — вчити, мета учнів — вчитися.

Специфіка дидактичних цілей полягає в тому, що вони повинні формулюватися не як дії вчителя, як це видно з наведених прикладів, а як результати діяльності учня, як його

просування і розвиток у процесі засвоєння певного змісту навчального матеріалу. Актуальною метою, головною ціллю педагогічної діяльності є формування і розвиток в учня здібності до самостійного управління своєю пізнавальною діяльністю. З огляду на це, формулювання мети має відображати рух змісту навчального матеріалу від його джерела (слова, наочності, практичної дії) до свідомості учнів. Як зазначає професор В.Бондар [1], орієнтовно правильними з дидактичного огляду є такі формулювання цілей уроку: сприйняти та усвідомити знання про ..., осмислити і зрозуміти зв'язки між ..., сформувати уміння (навички), навчити застосовувати знання і уміння в практичній діяльності, узагальнити і систематизувати знання про ..., перевірити та оцінити знання чи уміння. Сформульовані таким чином цілі вміщують у собі інформацію про кінцевий результат навчання, спрямовують діяльність учнів у логіці процесу засвоєння знань. За цієї умови основним у змісті дидактичних цілей є розвиток і формування особистості учня.

Слід звернути увагу на неможливість ототожнення таких понять як мета і завдання уроку. Кількість цільових завдань та їх зміст обумовлюються процедурою структурування змісту навчального матеріалу, віковими та індивідуальними можливостями учнів, засобами навчання та ін. При формуванні дидактичних цілей і завдань діє педагогічна закономірність: чим більшим числом аспектів обґрунтовує вчитель постановку і прийняття цілей, завдань навчання, тим більш високих і міцніших результатів він досягає за один і той же проміжок часу. Звичайно, що ця закономірність стосується формування і вибору інших компонентів педагогічної діяльності. Цільові завдання ставляться перед учнями поетапно, відповідно до руху думки дитини від первинного сприймання до повного засвоєння. Цільовим завданням передбачається виділити два основні аспекти: 1) що є найсуттєвішим у змісті вивчуваного; 2) у межах якої ланки процесу засвоєння знань кожна суттєва одиниця навчального матеріалу буде вивчатися.

Поняття “мета” і “завдання” можуть співвідноситися як ціле і як його частини, але лише умовно. Завдання — це не тільки часткова, а й більш конкретна ціль. Якщо мета — ідеальна модель процесу і результату педагогічної праці, то завдання — це сам процес діяльності, кроки для досягнення поставленої мети. Завдання у своїй сукупності повинні конкретизувати мету і відповідати їй, забезпечувати науково обґрунтований вибір змісту та засобів навчання. Іноді стає можливим переход завдання в мету. Це відбувається за умови, коли виникає необхідність вивчити те чи інше питання змісту навчального матеріалу грунтовніше. У цьому випадку завдання стає метою і “роздається” на ряд відносно самостійних завдань.

Слід зазначити ще про один важливий аспект цілеутворення — мотивацію діяльності. Сам по собі образ майбутнього результату діяльності ще не утворює мети. Він стає метою лише за умови зв'язку з мотивом, з яким і пов'язана мета. Мотиви в діяльності виступають як усвідомлені і неусвідомлені спонукання. Усвідомлена мета завжди передбачає засоби її досягнення як матеріальні, так і духовні (ідеальні).

Мета і результати діяльності, як правило, не збігаються, оскільки мета — всього лише образ, ідеал, а будь-яка цілісна діяльність, особливо педагогічна, завжди більш об'ємна, ніж абстрактні устремлення, і її результат більш об'ємний за поставлену мету, хоча буває навпаки. Результат педагогічної діяльності утворюється в процесі суб'єктивно-суб'єктних відносин, у яких не тільки учні, але й вчитель оволодає новим знанням. Успіх у досягненні цілей навчання може бути забезпечений за умови створення діалектичної системи “мета → мотив → засоби → результат”.

Що стосується учня, то, не знаючи мети і завдань “своєї” діяльності, він не усвідомлює, для чого виконує ту чи іншу роботу, а головне, не розуміє, як протікає процес діяльності. Успіх у виборі цілей і завдань діяльності буде досягнутий, якщо вони стануть для учнів “своїми”. Це буде свідченням того, що школярі усвідомили цілеспрямованість дій, зрозуміли загальну і конкретні цілі. Щоб навчити учнів самостійно ставити і формулювати мету і завдання навчальної діяльності, треба постійно це робити самому вчителю. Спочатку акцентується увага учнів на формулюванні мети і завдань уроку, потім до цієї процедури заполучаються найсильніші учні, а потім і весь клас. Важливо не тільки те, щоб учні правильно формулювали мету і завдання того чи іншого конкретного уроку, а й прагнули перевірити правильність поставленої мети навчальної діяльності, змогли оцінити ступінь її досягнення, переконалися у практичній цінності цілепокладання.

Таким чином, кожний учитель повинен взяти собі за правило: проводити урок без плану, без чітко визначеної дидактичної мети не можна. Формульовання цілей повинно бути не описовим, абстрактним, а винятково стислим, технологічним, передбачати конкретні процедури діяльності. Загальна мета навчання повинна будуватися із врахуванням психологічних закономірностей розвитку особистості учня з огляду його просування в процесі засвоєння певного змісту навчального матеріалу. Одна з основних причин недооцінки цільового компонента діяльності — наявність неусвідомлених елементів у професійних діях вчителя, формальний підхід до цілепокладання через низький рівень аналітичної діяльності, що не забезпечує проникнення в суть того чи іншого явища, не дозволяє вичленити його основні суперечності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К.: “Вересень”, 1996. — 129 с.
2. Клинберг Лотар. Проблемы теории обучения: Пер. с нем.— М.: Педагогика, 1984. — 256 с.
3. Крайтсберг П. У. Понятие целей обучения: Классификация целей обучения по конкретности-абстрактности // Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. — Тарту, 1982.— 115 с.
4. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской.— М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику .— М.: Высшая школа, 1990. — 382 с.
6. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед ин-ов / Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб.— М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
7. Трубников Н. Н. О категориях “цель”, “средство”, “результат”. — М., 1968. — 90 с.

Ірина ЛЕВЧУК_(ЗМІСТ 224)

ПРОБЛЕМА ПРОЦЕСУ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Психологічний словник трактує поняття "засвоєння" як процес відтворення індивідом історично сформованих, суспільно-вироблених здібностей, способів поведінки, знань, умінь та навичок, процес їх перетворення в форми індивідуально-суб'єктивної діяльності. Процес засвоєння починається з моменту народження і різноманітними шляхами здійснюється на протязі всього життя людини, є основою розвитку його психіки і поведінки" [11, 393].

В даний час історично склалися наступні основні *форми засвоєння* — безпосередньо-емоційне спілкування, предметно-маніпулятивна, ігрова, навчальна, суспільно-корисна і власне трудова діяльність. Цій послідовності відповідають основні вікові періоди життя сучасної людини. Кожна форма засвоєння пов'язана з певним суспільно-заданим змістом, суб'єктивне відтворення якого призводить до відповідного рівня психічного розвитку. Ці форми засвоєння взаємопов'язані і взаємодоповнюють один одного.

Кожній формі засвоєння притаманні особливі закономірності. Зокрема, нас найбільш цікавлять особливості засвоєння, яке відбувається в формі шкільного навчання. З приводу цього В.Краєвський та І.Лернер вважають, що "засвоєння — це злиття нового досвіду з попереднім, нової інформації із уже усвідомленою раніше. Воно являє собою перетворення накопиченого соціального досвіду в надбання особистості. Засвоєння може бути стихійним і цілеспрямованим: засвоєння в результаті організованої самим індивідом самоосвіти і засвоєння в процесі цілеспрямованого навчання. Спільним для будь-якого засвоєння є те, що результатом його є научіння" [4, 139].

Научіння в психології називають досягнення стану здатності до цілеспрямованої внутрішньої і зовнішньої діяльності. Або *научіння* — це засвоєння знань і обумовлених ними певних дій і вчинків у певних ситуаціях. Дане визначення щодо процесу засвоєння є найбільш вживаним, проте існує кілька концепцій учіння та природи його протікання.

На основі культурно-історичної теорії Л.Виготського склалися концепції учіння О.Леонтьєва, П.Гальперіна, Д.Ельконіна, В.Давидова та іх співробітників. Вихідними для них стали положення про стадіальність розвитку вищих психічних функцій та основний механізм їх розвитку — інтеріоризацію. Діяльність, що забезпечує процес засвоєння, змінюється за формою

від зовнішньої практичної до внутрішньої розумової діяльності. Цей процес переходу зовнішнього досвіду у внутрішній (процес інтеріоризації) забезпечує засвоєння знань та умінь, перетворення їх у елементи внутрішнього психологічного досвіду.

Автори *концепції поетапного формування розумових дій* (П.Гальперін, Н.Талізіна), дотримуючись основних поглядів Л.Виготського та О.Леонтьєва, засвоєння знань розглядають як процес, що забезпечується засвоєнням дій з використанням чи виділенням ознак, які характеризують поняття. Одним з основних понять концепції П.Гальперіна є *орієнтувальна основа дій* як предмету засвоєння. В будь-якій дії, писав П.Гальперін, незалежно від того, на якому рівні вона виконується, є дві частини: орієнтувальна і виконавча. В результаті орієнтування складається загальна картина обставин, в яких повинна бути здійснена дія, створюється адекватний цим обставинам і меті формування дії план її виконання, визначаються його параметри і форми контролю, а також способи корекції виконання. На орієнтувальну частину виконуваної дії в теорії поетапного формування розумових дій звернена особлива увага. Вона вважається основною, так як в першу чергу від неї залежать рівень і якість виконуваної дії.

Завдання теорії поетапного формування розумових дій, як його сформулював сам П.Гальперін, “не просто в тому, щоб сформувати дію, а в тому, щоб сформувати її із завчасно наміченими властивостями” [2, 98]. Розумність і узагальненість дій (розумової), що формується, залежать від того, наскільки дитина орієнтується при її виконанні на суттєві, об’єктивні зовнішні умови.

Орієнтувальна основа дій являє собою психічний механізм вибору і регуляції виконавчих та контрольних операцій, які поряд з орієнтуальними операціями забезпечують процес формування розумових дій (враховується вплив учбової діяльності на загальний психічний розвиток дитини).

Згідно з концепцією процес засвоєння знань та дій проходить шість етапів:

- мотивацію;
- з’ясування структури орієнтуальної основи дії;
- виконання дій в матеріальній або матеріалізованій формі;
- виконання дій у формі голосного мовлення;
- виконання дій за допомогою проговорювання про себе;
- виконання дій у розумовій формі.

На першому етапі відбувається попереднє ознайомлення учнів із завданням, *створюється орієнтувальна або пізнавальна основа дій*. В учнів формується уявлення про зміст та способи виконання певної дії. Залежно від повноти змісту і міри самостійності учнів у створенні пізнавальної основи дій, по-різному відбувається подальше їх формування та засвоєння понять.

Пізнавальна основа може обмежуватись показом зразка дії та її продукту і не включати вказівок, як її виконувати. У такому разі дії і поняття формуються малосвідомо і дуже повільно, учні роблять багато помилок, сформована дія майже не переноситься на нові завдання в нових умовах їх виконання. Орієнтувальна основа може не обмежуватись показом зразка дії та її продукту, а включати і вказівки на ознаки поняття, на такі орієнтири дій, які забезпечують можливість правильного її виконання. Це забезпечує швидке оволодіння розумовими діями і засвоєння поняття, набагато зменшує помилки, значно поширює застосування, перенесення сформованих дій і засвоєних знань на новий матеріал. Ще кращі результати дає активне і самостійне опанування учнями під керівництвом учителя певного принципу, способу аналізу предметів чи явищ, що відображаються в ряді споріднених понять. Вони повинні докласти особливо активних розумових зусиль для попереднього ознайомлення із завданням, але згодом це забезпечує швидке, цілком свідоме і самостійне виконання ряду наступних споріднених завдань та засвоєння відповідних понять, застосування їх у процесі роботи над новим матеріалом.

Орієнтувальна основа дій, залежно від її повноти та характеру, забезпечує більш чи менш повне і свідоме розуміння змісту дій та способів її виконання. Але це тільки початок засвоєння дій, яке триває далі в процесі самого її виконання.

Виконання дій після попереднього ознайомлення з тим, як це треба робити, становить

наступний етап у їх формуванні. Важливо при цьому, щоб дія була: розчленована на всі операції, з яких вона складається, щоб ці операції були представлені в їх взаємному зв'язку; щоб дія була достатньо узагальнена, тобто спиралася на загальні властивості, ознаки тих предметів чи явищ, які відображаються в понятті.

Згодом дія відбувається вже в плані *голосного мовлення* без опори на предмети чи їх зображення, пізніше вона виконується “*в умі*”, тобто відповідні ознаки поняття до певного матеріалу застосовуються “*про себе*”.

Досвід застосування в навчанні положень теорії поетапного формування розумових дій показав, що разом з такими діями в учнів формуються особливі якості інших психічних процесів, таких, як сприймання, довільна увага, мова, а також система понять, які пов’язані з виконуваною дією. Було, крім того, встановлено, що нова дія може переходити в розумовий план або повністю, або тільки частково, в його орієнтувальній частині. В цьому останньому випадку виконавча сторона дії залишається зовнішнього і перетворюється в рухову навичку.

Концепція учіння С.Рубінштейна (Д.Богоявленський, Н.Менчинська, О.Кабанова-Меллер, Л.Імельсон).

Для виявлення складних взаємовідношень між навчанням (системою педагогічних впливів, які визначають в значній мірі зміст і хід розумового розвитку дитини в онтогенезі) і учінням (активністю дитини) Н.Менчинською був введений термін “*засвоєння*”, яким стверджувалася наявність особливої діяльності учня, спрямованої на оволодіння знаннями. Прийняття цього положення, на думку Н.Менчинської зобов’язує дослідника до того, щоб в центр вивчення покласти проблему засвоєння знань, трактуючи останнє, вслід за І.Сєченовим, як “*злиття продуктів чужого досвіду з показниками власного*” [11, 365].

Починаючи дослідження цієї проблеми, Н.Менчинська разом з Д.Богоявленським формує оригінальний підхід до її вивчення. Сутність цього підходу в тому, що *засвоєння знань*, як вона вважає, є складна пізнавальна діяльність, яка включає багато психічних процесів (але не зводиться ні до одного з них), відношення учня до пізнання оточуючого його світу, а також притаманні йому особистісні (зокрема, інтелектуальні) риси. Таким чином, *засвоєння знань* трактується автором як складна пізнавальна діяльність, неоднорідна за своїм витоком, змістом, основними функціями. Слід відзначити, що термін “*засвоєння*” не фігурував в той час серед основних понять загальної психології. Як спеціальний предмет теоретичного і експериментального вивчення зміст цього поняття було введено в педагогічну психологію працями Н.Менчинської і її співробітниками. Визначаючи зміст терміну “*засвоєння*”, Н.Менчинська писала: “Ми вживаемо дане поняття ... в широкому розумінні, позначаючи терміном “*засвоєння*” пізнавальну діяльність, яка включає цілий ряд психічних процесів: сприймання, пам’ять, мислення. Ми вважаємо, що засвоєння знань передбачає не тільки участь мислительних процесів (навіть в широкому розумінні цього слова). Засвоєння безпосередньо пов’язане також із особливостями особистості — її почуттями, волею та ін. Навчальний матеріал засвоюється конкретним учнем з певним, складеним у нього ставленням до дійсності, який має нахили і інтереси, а також певні інтелектуальні якості” [1, 5].

Характеризуючи засвоєння як суб’єктивну діяльність учня (учіння), Н.Менчинська пише: “Вивчаючи процес засвоєння, ми мали на увазі, що між засвоєнням і навчанням не існує однозначних зв’язків. Методична майстерність вчителя по-різному впливає на рівень, темпи і характер засвоєння того чи іншого учня в залежності від цілого ряду його особливостей: ступеня попередньої навчальної підготовки і сформованих у нього умінь, його загального розумового розвитку, обумовленого набутими знаннями, уміннями і його віковими особливостями” [1, 6]. Таке розуміння процесу засвоєння обумовило організацію і методику подальших досліджень, які були спрямовані на 1) розкриття якісних особливостей засвоєння знань в залежності від змісту навчальної дисципліни і методів навчання; 2) фіксацію змін в характері засвоєння знань в різні вікові періоди і на різних етапах навчання; 3) виявлення індивідуально-психологічних відмінностей в процесі засвоєння.

Н.Менчинська разом із співробітниками розробляє свій підхід до цієї проблеми, формулює ряд принципово важливих положень, які визначили оригінальність її підходу. Вона відстоює правомірність вживання терміну “*формування понять*” замість “*утворення понять*”. На думку Н.Менчинської, дитина сама не конструкує поняття, не утворює його. Воно

детерміноване ніби ззовні — вчителем, учнем. Дитина його засвоює. В процесі засвоєння поняття формується (відбувається зміна ряду закономірних етапів, в процесі яких активізується минулий досвід дитини, та “накладання” вже накопичених нею життєвих уявлень на науковий зміст поняття, яке засвоюється, що не завжди співпадає). Лише через активізацію і спеціальну організацію розумової діяльності учня наукове поняття може бути сформоване, тобто засвоєне. Однією із форм такої організації є варіювання несуттєвих ознак і виділення на цій основі суттєвих.

При описанні закономірностей процесу формування понять Н.Менчинська вказує на “подвійний генезис” засвоєння, звертає увагу на необхідність виявлення тих змін, які відбуваються на різних етапах оволодіння тим чи іншим знанням (поняттям), наприклад перехід від недиференційованих ознак понять до їх свідомого розчленування, виділення суттєвих, абстрагування від несуттєвих і т. п. Цей тип змін Н.Менчинська запропонувала назвати *мікрогенезом*.

Другий тип змін, названий нею *макрогенезом*, пов’язаний з особливостями розвиваючої особистості учня, з віковими змінами в його розумовій діяльності під впливом навчання. Такий підхід давав можливість у одного і того ж учня виявити прогрес в засвоєнні знання (поняття) і разом з тим зафіксувати зміни в розумовому розвитку школяра, які відбуваються під час навчання. При цьому, як зазначає Н.Менчинська, можливі різні шляхи (варіанти) засвоєння: від часткового, конкретного до загального, від недиференційованого загального до часткового, конкретного і через конкретне до абстрактного. Вибір того чи іншого шляху засвоєння диктується змістом наукового поняття, умовами навчання, тими чи іншими можливостями учня, його готовністю до засвоєння понять та іншими факторами, з якими необхідно рахуватись в школійній практиці.

Деякі дослідники, мабуть, не вникаючи в суть процесу засвоєння знань, роблять поспішні висновки при його аналізі. Зокрема, П.Зінченко виступає проти членування процесу засвоєння знань на етапи, бо воно приводить до відриву засвоєння від застосування вже засвоєних і закріплених знань. В дійсності, в процесі засвоєння знань, з самого початку має місце застосування, без якого взагалі неможливе засвоєння. Але воно виступало не як основний шлях самого процесу засвоєння, а як його завершальний етап. Застосування знань внутрішньо зв’язане з процесом засвоєння, становить основний зміст цього процесу [6].

Не можна цілком погодитись з П.Зінченком в питанні етапів засвоєння знань. Вони, ці етапи, є, і ми можемо їх спостерігати на кожному уроці. Навіть більше — якщо ми будемо їх недооцінювати, то цим завдамо відчутної шкоди навчально-виховній роботі в школі. Інша справа, що в минулому дидактика недооцінювала роль практичної діяльності, яка має місце в процесі оволодіння учнями системою знань, навичок і вмінь.

Розглядаючи структуру процесу засвоєння знань (виходячи з того, що засвоєння становить собою активну навчально-пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на свідоме оволодіння певним об’ємом знань), яка у нас склалася на основі врахування досягнень вітчизняної психології і педагогіки, аналізу передового педагогічного досвіду і матеріалів спеціальних дидактичних досліджень, можна стверджувати, що її бачення є різноманітне. Ряд дослідників взагалі не виділяють одну з ланок цього процесу,— постановка, усвідомлення і прийняття учнями пізнавального завдання,— яка є невід’ємною його частиною і, перш за все, впливає на ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Звертаючись до досліджень Н.Левітова, який ввів поняття психологічних компонентів засвоєння, під якими він розумів взаємопов’язані багатогранні сторони психіки учня, без активізації і відповідної спрямованості яких навчання не досягає цілі. До таких компонентів автор відносить:

- 1) позитивне відношення учнів до учіння;
- 2) процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом;
- 3) процес мислення як процес активної обробки отриманого матеріалу;
- 4) процес запам’ятовування і збереження отриманої і обробленої інформації,— ми бачимо, що І компонент відповідає суті першої ланки процесу засвоєння.

І.Федоренко при аналізі процесу засвоєння знань також вказує на наявність в ньому мотиваційної сторони навчальної діяльності, зокрема він зазначає, що засвоєння знань

здійснюється шляхом пізнавальних, навчальних дій, нерідко в поєднанні з практичними. Іншими словами цей процес складається із взаємопов'язаних стимулюючої, антиципіруючої, виконавчої і оціночної ланок. Стимулююча ланка пов'язана з мотивацією; антиципіруюча — з ціллю; виконавча — з результатом дій (досягненням цілі) [12].

Цікавими є погляди щодо етапів процесу засвоєння знань в таких авторів як В.Євдокимов, який виділяє такі рівні: розпізнавання, запам'ятання, розуміння, уміння, перенос знань [5]; В.Ондролько вказує, що цей процес реалізується не лише за допомогою загальнонавчальних, а й специфічних умінь та навичок, серед яких: осмислення виучуваного матеріалу, виділення в ньому головного, узагальнення, запам'ятування [8]; та ін.

Таким чином, засвоєння знань — складний психолого-педагогічний процес. Виходячи із аналізу його природи в ньому виділяють такі основні дидактичні компоненти, що найбільш адекватно відображають характер пізнавальної діяльності учнів:

- а) постановка, усвідомлення і прийняття учнями пізнавального завдання;
- б) сприймання навчального матеріалу;
- в) осмислення, розуміння навчального матеріалу і засвоєння основної його інформації, формування наукових понять, узагальнення і систематизація знань;
- г) закріплення і вдосконалення знань, їх запам'ятування, формування навичок і умінь;
- д) застосування знань, навичок і умінь на практиці;
- е) зворотний зв'язок: перевірка засвоєння, аналіз і самоаналіз досягнень учнів.

Постановка, усвідомлення і прийняття учнями пізнавального завдання. Вчителю далеко недостатньо пропонувати учням певні завдання і вимагати від них їх виконання. Тільки мотиви рухають учня до активної пізнавальної діяльності, а формування їх — спеціальне завдання вчителя, який повинен викликати в учнів внутрішню потребу в оволодінні знаннями, формувати їх цілі, інтереси, ідеали. Це досягається насамперед через усвідомлення учнями пізнавального завдання, що найповніше виступає перед ними у формі проблемної ситуації.

Постановка пізнавального завдання, збуджуючи увагу і активне мислення учнів, підготовляє їх до сприймання нового матеріалу, до ознайомлення з фактами, предметами та явищами. В залежності від того наскільки віддалений чи, навпаки, близький новий матеріал до досвіду і знань учнів, ознайомлення з ним відбувається або через безпосереднє сприймання в процесі спостережень, експериментів і практичних робіт, або шляхом *опосередкованого ознайомлення* — зі слів вчителя, через евристичну бесіду, підручник.

Сприймання як психічний процес, основою якого є рефлекторна діяльність кори головного мозку, полягає у відображення в свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності, що діють у певний момент на органи чуття. Порівняно із відчуттями сприймання становить складнішу, повнішу форму відображення об'єктів. Якщо відчуття відображають окремі властивості чи якості предметів і явищ, то сприймання є відображенням їх в цілому, у взаємозв'язку їх властивостей і якостей.

Сприймання людини зв'язане з такими мисливельними процесами, як аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, осмислювання предметів. Причому важливу роль відіграє попередній досвід.

Знання психологічних особливостей сприймання, врахування їх у практиці організації навчального процесу — неодмінна умова успішного навчання. Звичайно, сприймання навчального матеріалу має свої особливості. Вони полягають насамперед у тому, що під час навчання учні не тільки безпосередньо сприймають предмети і явища реальної дійсності, а й опосередковано сприймають знання у вигляді навчального матеріалу. Однак воно спирається на ті самі закономірності, що лежать в основі сприймання як форми пізнання.

Ефективність чуттєвого сприймання в процесі навчання великою мірою залежить від правильної взаємодії першої і другої сигнальних систем. Слово вчителя у формі бесіди, розповіді, інструктажу, лекції відіграє провідну роль в процесі сприймання навчального матеріалу. У поєднанні з різними формами наочності, із спостереженнями, самостійною роботою учнів воно сприяє активізації процесу сприймання ними знань, допомагає аналізувати і узагальнювати факти і явища, збагачує уявлення, викликає інтерес до навчального предмета.

Раціональне пізнання предметів і явищ краще досягається, коли воно: ґрунтуються на добре організованому спостереженні чи практичній діяльності; підготовлює учнів до

узагальнення чи створює основу для оволодіння поняттями і узагальненими судженнями; вимагає власної активності і самостійності.

Засвоєння знань, наукових понять безпосередньо пов'язане з розумінням навчального матеріалу. За ознакою глибини відображення зв'язків в об'єктах, між предметами і явищами виділяють наступні взаємопов'язані ланки (елементи) процесу **розуміння** навчального матеріалу:

- 1) **усвідомлення** учнями нового матеріалу, фактів, подій, ознак, рис;
- 2) **осмислення** внутрішніх зв'язків і відношень;
- 3) **інсайт** — момент прозріння, проникнення в проблемну ситуацію, яка завершується знаходженням її вирішення чи розуміння.

Терміни “усвідомлення”, “осмислення” і “розуміння” переважно вживають як синоніми. Але це не так. “Розуміння” — родове поняття до понять “усвідомлення” і “осмислення”, між якими є деякі специфічні відмінності. **Усвідомлення** — розуміння на більш елементарному рівні відображення явища в свідомості учнів, безпосереднє відображення події в дійсності. Таким чином, усвідомлення — це розуміння частин цілого, елементів системи, значень об'єктів і окремих слів.

Усвідомлення має важливе значення для накопичення уявлень, знання фактів, слів, термінів як необхідної передумови для засвоєння більш складного матеріалу — понять і їх категорій, теорій і провідних ідей науки.

Осмислення — більш висока ступінь розуміння — розкриття об'єктивних зв'язків між окремими елементами цілого — предметами, явищами, процесами, а в тексті підручника — словами, думками, теоретичними положеннями. Осмислення — це розуміння на рівні розкриття сутності явищ і процесів реальної дійсності. Осмислення — це також розуміння цілого, цілісної теорії як системи знань. Осмислити ту чи іншу подію — означає визначити її місце серед інших, зрозуміти причини, які її викликали, передбачити результати чи наслідки, до яких вона призведе, виявити взаємозв'язки її з іншими подіями.

В реальному педагогічному процесі усвідомлення і осмислення здійснюються одночасно, ці процеси тісно взаємопов'язані.

Розуміння передбачає користування знаннями, що їх набуто через зв'язки (асоціації). Вони безпосередньо пов'язані з виявленням істотних ознак об'єкта пізнання, з утворенням понять. Перший шлях **утворення понять** базується на практично-чуттєвій діяльності учнів, що спирається на безпосереднє сприймання і співставлення самих предметів. Другий шлях формування понять базується на логічному аналізі їх ознак, які свідомо виділяються учнями. Обидва шляхи використовуються в шкільній практиці.

Психологи і педагоги встановили **основні етапи формування понять у навчанні**: 1) спочатку уявлення і поняття учнів мають дифузний характер — учень не усвідомлює їх ознак; 2) учень виділяє лише деякі ознаки, що найчастіше зустрічаються, серед яких ще не розрізняє істотні та неістотні; 3) учень виділяє і усвідомлює істотні ознаки; 4) поняття пов'язуються з усе більшим числом різноманітних об'єктів, знання систематизуються і узагальнюються.

Узагальнення характеризується виділенням і систематизацією загальних суттєвих ознак предметів і явищ. Це більш висока порівняно з осмисленням ступінь абстрагування від конкретного, момент переходу від розуміння смислу до визначення поняття. Наукові поняття завжди абстрактні, оскільки в них фіксується відхилення від конкретних предметів і явищ. Операування науковими поняттями на етапі узагальнення знань приводить до встановлення зв'язків між ними, до формування суджень. А співставлення суджень приводить до умовиводів, до самостійних висновків і доказів.

Закріплення знань навичок і умінь відбувається вже в процесі їх сприймання і осмислення. Розуміння навчального матеріалу — важлива умова дієвості знань. Удосконаленню знань, навичок та умінь, перетворенню їх у надбання учнів сприяють різні види закріплення, запам'ятовування та відтворення їх у пам'яті (повторення).

Запам'ятовування — один із процесів пам'яті, за допомогою якого здійснюється введення інформації в пам'ять. В процесі запам'ятовування включення нових елементів в структуру пам'яті відбувається шляхом їх вводу в систему асоціативних зв'язків.

Можна виділити декілька факторів, які впливають на запам'ятовування: **особливості**

самого матеріалу який потрібно запам'ятати: чим більш осмисленою і значимою для суб'єкта є інформація, тим краще вона запам'ятується; *контекст*, в якому знаходиться запам'ятуваний матеріал (експериментальні дослідження показали, що запам'ятування здійснюється краще, якщо при відтворенні елементи матеріалу знаходяться в тому ж контексті, що і під час його завчання); *повторення*, яке дозволяє збільшити час обробки матеріалу, який поступає в пам'ять. В одному випадку інформація затримується на рівні свідомості у вигляді окремих елементів, які добре встановлюються при неопосередкованому відтворенні. Однак таке запам'ятування не дозволяє відтворювати інформацію, якщо з моменту її бачення минуло багато часу. Довготривке запам'ятування стає можливим, тільки якщо здійснюється повторення другого типу, коли запам'ятувані елементи включені в систему асоціативних зв'язків, які утворює пам'ять. Встановлення зв'язків між елементами запам'ятуваної інформації і елементами, наявними в пам'яті (кодування), є необхідною умовою точного, тривкого запам'ятування.

У закріпленні матеріалу важливе значення має *первинне, поточне і узагальнююче повторення*.

Досвід показує, що *первинне закріплення*, яке здійснюється переважно в тому ж логічному плані, в якому відбувалось сприймання нового матеріалу, корисне учням. Однак неможна затримуватись на цьому: як тільки основа нового закріплення, необхідно застосовувати закріплення тих же знань, включаючи їх в нові зв'язки з тим, що вже вивчено, і з новими життєвими фактами.

Поточнене повторення, це є той процес постійного звертання до знань, які отримані раніше, який відбувається на кожному уроці і відіграє головну роль для міцного засвоєння знань учнями, здійснюється в різних формах. Головна умова успіху цього виду вдосконалення знань в тому, щоб вони включались у вирішення завдань, у виконання творчих завдань — тобто, в змістовну діяльність учнів.

Дуже важливим для досягнення міцності знань і для розумового розвитку учнів є *узагальнююче повторення*, яке здійснюється в різних логічних планах у відповідності з тією центральною ідеєю, яка найкращим чином синтезує матеріал.

Значення узагальнюючого повторення в тому, що воно розглядає раніше вивчене під новим кутом зору і приводить не тільки до вдосконалення засвоєного, але і до побудови знань в систему, до усвідомлення їх більш глибокого значення. Провідна ідея, широта охоплення матеріалу і життєвість — основні ознаки успіху узагальнюючого повторення.

Застосування знань — процес використання отриманої інформації в різних видах діяльності людини (ігровій, навчальній, трудовій). Для успішного застосування знань окрім їх засвоєння потрібне вироблення інтелектуальних умінь, які мають в своїй основі особливі, "оперативні" знання правил, за якими потрібно діяти. Застосування знань передбачає не тільки застосування цих знань в готовому виді, але і їх самостійне поповнення у відповідності з умовами завдань, які не розв'язувалися раніше в процесі навчання. Тому для формування умінь застосовувати знання потрібно систематично ставити учнів в умови розв'язання проблемної ситуації. Створення постійно діючої установки на пошуки вирішення проблемної ситуації передбачає наявність не тільки інтелектуальної, але й мотиваційної готовності до творчого використання знань.

Застосування знань може здійснюватись при вирішенні завдань як в межах одного навчального предмету, так і при переході від одного навчального предмету до іншого, а також в різних видах практичної діяльності. Зміст і характер застосування знань в межах одного навчального предмету визначаються рядом факторів:

- 1) формою, в якій виражена вимога використовувати певні знання;
- 2) самостійним вибором знань, необхідних для вирішення задачі;
- 3) аналізом наявних в задачі даних (явних чи скритих), які стимулюють до використання знань, і т.п.

Застосування знань в процесі розвитку мислення школярів широко досліджується в роботах зарубіжних психологів (Ф.Бартлетт, Дж.Брунер), що сприяє зближенню раніше розмежованих розділів психології: психології мислення та учиння.

Всі описані елементи процесу засвоєння знань існують не ізольовано. В кожному із них

проявляються попередні елементи цього процесу. Але знання окремих складових засвоєння, іх основних завдань, умов ефективного протікання дозволяє педагогам краще керувати цим процесом. На нашу думку, в практиці роботи вчителя досліджувана проблема є актуальною, адже від правильності організації процесу засвоєння знань (зокрема, співставлення його компонентів із особливостями змісту навчального матеріалу) залежить успішність учнів в навчанні. Слід відзначити також, що послідовність етапів засвоєння неможна уявити собі раз і назавжди наперед визначеною. Послідовність і міра застосування елементів засвоєння будуть залежати від завдань навчання, специфіки змісту, можливостей учнів. Тому завжди необхідний усвідомлений вибір найбільш раціонального варіанту його організації у відповідній ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленский Д.М., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. — М., 1959. — 250 с.
2. Гальперин П.Я. Развитие исследований по теории формирования умственных действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР, т. I, — М., 1959. — С.56-93
3. Дидактика современной школы. / Под ред. В.А. Онищука. — К., 1987. — 350 с.
4. Дидактика средней школы./ Под ред. М.Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.
5. Евдокимов В.И. Эффективность засвоения знаний учнями // Рад. шк., 1984, №4.
6. Зинченко П.И. Об одной концепции в психологии обучения. // Вопросы психологии, 1961, №6.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М., 1990. — 382 с.
8. Ондолько В.Г. Засвоення знань учнями // Рад. шк., 1983, №11.
9. Педагогіка: Навч. посібник для студ. ун-тів / За ред. А.М. Алексюка. — К.: Вища школа, 1985. — 295 с.
10. Педагогічна психологія: Навч. посібник. / Л.М. Проколіенко, Д.Ф. Ніколенка. — К., 1991. — 180 с.
11. Психологический словарь /Под. ред. В.П.Зинченко. М.; Л., 1996. — 356 с.
12. Сеченов И.М. Элементы мысли // Избр. произв. — М.; — Л., 1952. — 365 с.
13. Федоренко И.Т. Подготовка учащихся к усвоению знаний. — К., 1980. — 94 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Людмила РОМАНИШИНА, Людмила СВІДЕРСЬКА_(ЗМІСТ 224)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Оновлення системи освіти в Україні спрямоване на підвищення рівня фахової підготовки спеціалістів для народного господарства. Виходячи із сучасного стану професійної освіти, зокрема педагогічної, одним з основних завдань у підготовці майбутніх вчителів є формування і розвиток особистості, яка має творчу індивідуальність, високий рівень знань та загальну і професійну культуру. Зміна соціально-економічних умов в Україні висуває перед вищою педагогічною школою принципово нові проблеми, які стосуються розробки змісту освіти та технологій організації навчального процесу. Система освіти повинна сприяти пристосуванню майбутніх спеціалістів до нових умов життя.

Засвоюючи знання, студент одночасно розвиває вміння працювати самостійно, оволодівати науковими методами пізнання, що дає йому впевненість у своїх діях, творчості, можливості досягти мети, здатність приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Тому все більшого значення набуває індивідуальний підхід до навчання, що сприяє розкриттю студентів як особистості, сприяє їх самореалізації. Це забезпечується введенням нових технологій навчання, і контролю. Як показали наші дослідження модульно-рейтингова технологія навчання у поєднанні з поетапною системою контролю навчальної діяльності студентів, підвищує рівень підготовки майбутніх вчителів до соціально-педагогічної діяльності.

Висновки діагностичного експерименту свідчать, що студенти молодших курсів ставлять перед собою завдання оволодіти певним обсягом знань, недостатньо звертаючи увагу на професійну підготовку.

І тільки після проходження педагогічної практики починають розуміти необхідність як фахової так і професійної підготовки (з предмету).

Так, результати анкетування студентів після проходження педагогічної практики показують, що 75% з них відчувають недостатній рівень знань та вмінь з методики проведення нестандартних уроків, семінарів за типом КВК, "мозкових атак", уроків-гри, методичних підходів до пояснення деяких важких тем. Забезпечити це повністю на заняттях з педагогіки і методики фахового предмету неможливо.

Саме тому підготовка студентів у педагогічних вищих навчальних закладах із спеціальних предметів має бути зорієнтована на багаторівневість [1]:

1) індивідна — врахування природних особливостей студентів, темперамент, особливості пізнавальних процесів, емоційність;

2) особистісна — облік і формування системи професійних якостей майбутнього вчителя (ставлення до предмета, до праці, любов до дітей, бажання працювати за спеціальністю, відношення до праці);

3) суб'єктивна — озброєння майбутніх вчителів системою знань, створення умов для самореалізації, формування потреби у самовдосконаленні.

Професійна спрямованість формування особистості, яка направлена на підготовку майбутніх вчителів до соціально-педагогічної діяльності, розглядається як інтегративна якість процесу навчання у вищій школі. Саме об'єднання теоретичної та практичної підготовки студентів, інтеграція знань створює основу для формування професіоналізму.

У своїх дослідженнях ми враховували, що на сучасному етапі розвитку освіти не забезпечується належний рівень готовності майбутніх вчителів до роботи в школі, оскільки основною системою навчання і контролю є традиційна, а інноваційна система базується на створенні умов для інтелектуального саморозвитку, максимальній реалізації особистісних здібностей студентів. При цьому змінюються відносини студент — предмет — викладач,

подовжується термін дії контролю, діагностується як фахова, так і професійна підготовка студентів, посилюється взаємозв'язок між викладанням предмету і формуванням особистості майбутнього вчителя. А це вимагає цілісності навчального процесу, що на нашу думку здійснюється шляхом поєднання поетапної системи контролю і модульно-рейтингової технології навчання, що забезпечується не тільки спрямуванням на ФАХОВУ І ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ, АЛЕ Й ПРИНЦИПАМИ побудови поетапної системи контролю, такими як: наступність, диференціація, взаємозв'язок, систематичність, індивідуальність.

У комплексі — система контролю і технологія навчання діалектично поєднані його складові:

- поетапна система контролю, яка спрямована на виявлення рівня знань, умінь і професійної діяльності;
- модульна технологія навчання;
- рейтинговий облік знань;
- методика навчаючої і контролюючої діяльності за типом "суб'єкт – суб'єкт" [2].

Розробляючи підходи до створення модульного варіанту програми з курсу органічної хімії, реалізації завдань контролю ми враховували, що професійне становлення особистості можливе тільки за умов гармонійного поєднання між професійною і фаховою підготовкою.

Це сприяло створенню моделі спеціаліста з хімії(на основі органічної хімії).

Мета навчання:

досягти III – IV рівня засвоєння знань і вмінь з предмету, забезпечивши при цьому якісну професійну підготовку.

Види діяльності:

обумовлені особливостями часу	обумовлені суспільним ладом	обумовлені особливостями професійної направленості
I. Загальні вміння		
1. Самостійність у прийнятті рішень	1. Вміння відстоювати свою позицію, погляди, вірування	1. Вміння самостійно контролювати робочу програму на основі іновацій
2. Здатність до самоосвіти	2. Високі морально-етичні і гуманістичні якості	2. Вміння використовувати сучасні закони, досягнення у галузі науки при викладанні предмету
3. Вміння вчитись, оволодівати іншими суміжними професіями	3. Національний патріотизм	3. Вміння самостійно аналізувати процеси, явища, пов'язувати властивості речовин з їх будовою, визначати основні і другорядні питання
4. Вміння бачити перспективи професійного зростання	4. Комунікабельність, доброзичливість у відношеннях з колегами, учнями і їх батьками	4. Вміння користуватись ФЕКОм, Рн-метром, поляриметром, мікрокалькулятором
5. Вміння поєднувати індивідуальні і колективні потреби		5. Вміння проводити хімічний експеримент, об'єднувати його результати з теоретичним матеріалом, використовувати їх в гуртковій роботі.

Виходячи з мети, яка була поставлена нами при вивчені курсу з органічної хімії, ми визначили рівні вмінь з курсу хімії.

Таблиця. Рівні сформованості умінь у студентів

Рівень	Назва рівня	Вимоги до результатів навчання
1.	2.	3.
I	Початкові вміння	— визначати класи органічних сполук;

	a) хімічні б) загально-технічні	— давати назви за систематичною номенклатурою; — орієнтуватись в призначені хімічного посуду; — знати правила техніки безпеки в лабораторії; — розв'язувати нескладні задачі шкільного курсу; — користуватись калькулятором.
II	Базові вміння а) хімічні б) загально-технічні	— використовувати теорію будови органічних речовин О.М.Бутлерова, правило Марковникова, Зайцева, Ельтекова, Попова, Хюкеля для пояснення властивостей речовин; — складати прилади для одержання метану, етилену, ацетилену, галогеналканів, нітробензолу; — оформляти результати лабораторних дослідів з відповідними висновками; — розв'язувати ускладнені задачі шкільного курсу; - добре володіти правилами техніки безпеки при проведенні лабораторних дослідів. - користуватись калькулятором для самоконтролю, контролю за програмами; — користуватись науковою літературою для написання рефератів, курсових робіт, наукових повідомлень.
III	Спеціальні вміння а) хімічні	— утилізувати відходи лабораторних дослідів; — володіти інформацією з питань токсичності речовин; — пояснювати питання взаємозалежності між будовою речовини, станом гібридизації і типом хімічної реакції; — знаходити взаємозв'язки між представниками різних класів сполук одного модуля; - розв'язувати ускладнені задачі всіх типів; - знаходити помилки в ході хімічного експерименту;
	б) професійні	— робити умовиводи на основі експериментальних досліджень; - володіти технікою хімічного експерименту; — складати тести для шкільного курсу I, II і III рівня складності; - складати сценарії ділових і рольових ігор, КВК, тижнів хімії; - скласти банк задач зі шкільного курсу з методикою їх розв'язування.
IV	Творчі вміння	— аналізувати ефективність напрямків хімічних процесів (основний і побічний); — передбачати можливі механізми хімічних реакцій; — визначати причинно-наслідкові зв'язки між будовою і властивостями речовин; — пояснювати взаємозв'язок і відмінність між сполуками різних модулів; — передбачати практичне використання речовин на основі їх будови і реакційної здатності; — розв'язувати олімпіадні задачі і складати умови задач різного типу для середньої школи; — самостійно проводити наукові дослідження.

На основі цих підходів, спираючись на спільні категорії — будова, склад, властивості — програмний матеріал з курсу органічної хімії був поділений на 10 модулів. У кожному модулі крім фахової підготовки контролюється і професійна здатність студентів.

Оцінювання навчальної діяльності студентів проводиться за декількома напрямами: 1) широкі навчальні завдання; 2) спрямованість на майбутню професійну діяльність; 3) визначення різних рівнів засвоєння знань і вмінь фахової і професійної підготовки.

Розробляючи поетапну систему контролю навчальної діяльності студентів, ми виходили з

того, що навчальний процес складається з процесів учіння і викладання. Тому у таку систему ми ввели чотири складові: вхідний, поточний, підсумковий та відсторочений типи контролю.

Мета вхідного контролю – визначити рівень знань з шкільного курсу (або з попереднього спорідненого предмета), для встановлення початкового рейтингу та диференціації студентів за рівнями засвоєння знань. Цей тип контролю характеризує здатність студентів до процесу учіння.

Поточний контроль дає можливість одночасно оцінити ефективність як процесу учіння, так і викладання. Складається з таких видів: побіжний, експериментальний, тренувальний, модульний, самоконтроль, рубіжний, індивідуальний практикум. Дає максимальну суму балів у рейтинговому обліку знань студентів.

Підсумковий контроль – у вигляді екзамену або заліку дає можливість студентам підвищити свій рейтинг.

Відсторочений контроль дає можливість визначити ефективність процесу викладання. Проводиться у вигляді контрольної роботи через 3, 6 та 9 місяців після основного екзамену.

У своїх дослідженнях ми виходили з того, що контроль:

- важлива складова процесу навчання;
- позитивно впливає на засвоєння програмного матеріалу;
- сприяє покращенню організації навчальних занять, самостійної роботи;
- підвищує відповідальність студентів і викладачів за рівень знань;
- дає можливість оцінити особисті якості студентів;

виконує навчальну, коригуючу, методичну, оцінювальну, діагностичну, виховну функції.

Тобто, контроль відіграє суттєву роль у встановленні відносин між студентом і викладачем за типом “Суб’ект – суб’ект”. Тому можна виділити прямий контроль – це контроль з боку викладача і зворотній – це оціночна діяльність студентів. Прямий контроль допомагає визначитись у процесі учіння, зворотній – у процесі викладання.

Аналізуючи побажання студентів, ми виявили тенденції підвищення рівня підготовленості вчителя до роботи у школі.

Серед них можна виділити:

1. При проведенні контролюючих засобів враховували тип темпераменту, особливо при виконанні завдань за певний період часу.
2. Навчати не тільки предмету, але й методиці проведення семінарів, складання сценаріїв рольових і ділових ігор, тестів, проведенню хімічного експерименту.
3. На лекціях давати порівняння шкільного і вузівського курсів органічної хімії, показувати, як підійти до подання в школі матеріалу з певної теми.
4. Більше пов’язувати питання теоретичного курсу з лабораторними роботами.
5. Створювати умови для самореалізації, самоконтролю, взаємного контролю між студентами.
6. Навчати працювати з програмованими тестами, мікрокалькуляторами, комп’ютерами.
7. Навчати не тільки індивідуальним формам роботи, але й колективним.

На основі цих побажань розширилась мета контролю. Вже контролювались не тільки фахові знання, а знання і вміння з професійної підготовки, які формувались на основі даного предмету. Тобто, контролю піддавався інтегрований курс, який являв собою поєднання органічної хімії, методики хімії, педагогіки і психології. Це створює умови для якісного формування майбутніх педагогів, підсилює міжпредметні зв’язки.

Такий підхід до навчального процесу допоміг встановити загальну мету, тому що вона підпорядковується змісту навчального курсу, засвоєнню основних правил, понять, закономірностей, вмінню використовувати одержані теоретичні знання на практиці, розв’язувати розрахункові задачі. Розраховуючи, що у педагогічних вищих навчальних закладах готують не тільки предметників, а й педагогів, в мету вводимо і педагогічну підготовку майбутніх спеціалістів.

Професійна спрямованість курсу органічної хімії забезпечується модульним варіантом програми, поетапною системою контролю, дидактичними матеріалами з курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Диссерт...докт. Педнаук. – К., 1997. – 402 с.
2. Романишина Л.М. Модульно-рейтингова система навчання в педагогічному вузі // Методика викладання біології, хімії, географії. – К.: Освіта, 1991. – С.36-38.

Надія СОЛОНЕНКО (Зміст 224)

МОДЕЛІ МЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНЬОГО

Сучасний менеджмент — це не закостеніла наука. Він постійно підживлюється новими ідеями, тому націлений, перш за все, в майбутнє.

Неможливо радикально перебудувати господарські структури, не опанувавши законів управління економічною діяльністю людей в соціально — економічних системах. Нові економічні відношення докорінно змінюють організацію і механізми управління трудовими процесами.

Робота в умовах ринку потребує особливої підготовки, розвитку особистісного і ділового потенціалу спеціалістів, комерсантів, підприємців і менеджерів.

Суттєвим недоліком багатьох досліджень соціально-економічних процесів в трудових колективах була відсутність системності. Представники різних наукових дисциплін ізольовано один від одного вивчали організаційні, управлінські, технологічні, інформаційні і міжособистісні відношення. Окрім локальні моделі, отримані в цих дослідженнях, неможливо було об'єднати в цілісну модель системи.

Зокрема, в такому важливому напрямку теорії, “як управління персоналом”, увага дослідників концентрувалась на традиційних методах кадрової роботи (оцінка, підбір і розподіл, підготовка і підвищення кваліфікації і т.д.).

Іншим словами, завдання управління кадрами ставилось таким чином, щоб “підігнати людей до системи”. Разом з тим, досвід ергономічних досліджень впевнено доказує, що необхідно “підганяти систему під людину”, враховуючи реальні людські якості людей, що утворюють систему. Саме в цьому напрямку розглядаються основні положення теорії менеджменту.

Зрозуміло, що запропоновані теорією моделі менеджменту відрізняються між собою, по-перше, тим змістом, який автори вкладають в саме поняття “менеджмент”, і, по-друге, тими особливостями організації спільної діяльності на макро- і мікрорівні економічної поведінки людей, які знаходять в них своє відображення.

Складність моделювання управлінських процесів в соціально — економічних системах зумовлена як недосконалістю апарату, так і нехтуванням теоретиків менеджменту гносеологічними і методологічними питаннями цієї наукової дисципліни.

Всі фундаментальні наукові категорії не мають закінчених визначень. Арістотель стверджував, що принципово неможливо визначити такі самі загальні категорії, як властивість, відношення і стан. Все ж інші категорії повинні, за Арістотелем, розкривати суть речей. Однак, як стверджуюче показано в сучасній науці, всі використовувані в науці категорії і поняття розплівчасті за змістом, конвенційні і багатозначні за змістом.

Поняття “менеджмент” в цьому відношенні не є винятком. В сучасній науково — популярній і спеціальній літературі воно використовується принаймі в наступних трьох значеннях:

1. Як синонім терміну “управління організацією”, безвідносно до її розмірів (від транснаціональних корпорацій, енергосистем, аерокосмічних комплексів до малих підприємств) і до роду діяльності (спортивні, театральні, комерційні і некомерційні організації, школи, лікарні і ін.).

2. Як еквівалент терміну “управління національною економікою у вищих ешелонах адміністрування: в державному, регіональному розрізах економічної діяльності”.

3. Як аналогія терміну “керівництво колективом”.

Більш спеціальні визначення звужують зміст терміну “менеджмент” до цехового

керівництва (Ф.Тейлор) чи форми управління підприємством в умовах ринкової економіки. А.Файоль, засновник Центру адміністративних досліджень проблем організації адміністративного керівництва (Франція, 1918р.), розумів під цим словом принципи управління, підкреслюючи, що вони можуть бути застосовані однаково як в промисловості, так і в державних органах, армії, охороні здоров'я, зв'язку та ін.

Цієї точки зору сьогодні дотримуються такі авторитетні теоретики в сфері менеджменту і бізнесу, як Р.Акофф, Т.Пітерс, У.Оучі та багато інших.

Таким чином, будемо розрізняти менеджмент на макрорівні господарського регулювання національної економіки і менеджмент на мікроекономічному рівні.

Скажемо також, що в науковий обіг сьогодні входить термін “стратегічний, чи масштабний, менеджмент”, що визначає процеси управління в транснаціональних компаніях.

Менеджмент на мікрорівні господарювання ми розуміємо як керівництво діяльністю в таких соціально-економічних системах, як підприємства та їх підрозділи, фірми, банки та інші господарські організації, а також школи, театри, лікарні та ін.

Термін “організація” — центральний в теорії менеджменту. Він народився в недрах гуманітарних наук і витіснив такий невизначеній термін, як “соціальний інститут”. Інколи використовується і термін “система”, але він часто несе в собі пережитки захоплення кібернетикою і системними дослідженнями.

Поняття “система” підкреслює існування універсальних закономірностей у природі, механізмах, автоматах і суспільстві, але знання кібернетичних законів, таких, наприклад, як принцип зворотнього зв’язку або закон необхідного різноманіття Росса Ешбі, закон збільшення ентропії в замкнутих системах та ін., ще не достатні для регулювання поведінки соціальних систем.

Організація — це особливий тип соціальної системи або групи людей, що об’єднані спільною метою. Організації можуть створюватись стихійно, коли “дифузному натові” або “народних масах” народжується ідея об’єднання в ім’я загальної мети, або свідомо проектується організаторами для реалізації задуманих планів.

Люди об’єднуються в організації в ім’я мети, яку вони не змогли б здійснити, коли б були самі. Потреба в спільних діях на основі солідарності між людьми є головною причиною створення найрізноманітніших організацій.

Історичний досвід показує, що організована меншість володіє великою силою і має більші шанси на успіх, ніж неорганізована більшість.

Теорія менеджменту претендує на те, щоб дати вмотивовані дані про структуру і функціонування організації. Як і всі інші емпіричні науки, вона побудована на узагальнені і логічному аналізі досвіду управління різними організаціями. Це значить, що систематизовані знання, закони, висновки і рекомендації менеджменту не носять абсолютного характеру. Весь підхід менеджменту до теорії управління має знання, він не є завершеним і кінцевим.

Більш того, визнані науковим світом знання про принципи, функції і методи управління відчувають вплив цінних оцінок та ідеологічних настанов найбільш авторитетних учених в світі менеджменту.

На макрорівні регульована політика, ідеологія та етика суть особливих вимірів суспільства. Неможливо висунути яку-небудь творчу гіпотезу для пояснення спостерігаючих фактів соціального життя, залишаючись у вузьких рамках традиційних наук.

Щоб управляти господарським життям суспільства на науковій основі, треба об’єднати досягнення всіх наук про людину і її діяльність.

В цій вимозі синтезу наукових підходів і криється відмінність менеджменту від інших наукових дисциплін, які вивчають ті ж процеси управління людською діяльністю. В своєму прагненні відокремитись одна від одної і чітко визначити свій предмет гуманітарні науки, по суті, перетворюються в езотеричні вчення, відгороджені від неінформованих частково туманної термінології, неперевіреними аксіомами і доведеннями до рафінованих абстракцій моделями реальної дійсності. Це однаково можна віднести до економічної кібернетики, політології, мистецтвознавства і, звичайно, до багатьох економічних теорій.

Принципова обмеженість всіх минулих і теперішніх економічних вчень саме цим і

пояснюються: вони будують свої теоретичні моделі економічних процесів, використовуючи обмежену кількість змінних. Найстрашнішим звинуваченням на адресу тих еретиків, які намагались ввести нові виміри, пропонуючи, наприклад, замість особистого фактора виробництва чи людського фактора, психологічні властивості людини-робітника і людини-споживача, було звинувачення в “психологізмі”.

Як пише Б.Селігмен, економісти принципово ігнорують складність природи людини, в своїй моделі вони закладають одну-две характеристики із безмежного набору людських рис.

В бажанні залишатися по можливості на “строго наукових позиціях” економісти забувають про корінну причину складності буття. Перетворивши економічну теорію в “науку про себе”, вони не хочуть визнати, що економіка — це соціальна наука, що економіст повинен бути філософом, психологом, антропологом, істориком, правознавцем, соціологом і політологом так само, як і математиком.

І лише представники такої течії в західній економічній думці, як інституціоналісти, вважають, що економічна наука не тільки повинна враховувати досягнення інших гуманітарних наукових дисциплін, але й бути головним засобом вивчення всього комплексу соціальної поведінки. В одному, вимірі економіка стає гілкою загальної теорії соціальних систем, в другому, — метатеорія економічної діяльності.

Діяльний підхід до аналізу економічних організацій виходить з ідеї: чим би ми не керували — заводом, корпорацією, вузом, лікарнею чи військовим підрозділом, — ми керуємо поведінкою людей в їх спільній діяльності.

А це означає, що всі психологічні закономірності людської діяльності повинні з повною підставою бути внесені в моделі менеджменту. І ще одне зауваження методологічного плану. Без сумніву, менеджмент — це емпірична дисципліна, яка має багато подібного з політологією, теологією, військовою підготовкою.

Як і інші емпіричні дисципліни, менеджмент формулює теорії, які пояснюють особливості структури і функціонування організацій. Але чи може глобальний менеджмент чи теорія керування національним господарством пропонувати політичним і господарським лідерам програму дій? Адже в цьому випадку менеджмент вільно чи не вільно втручається в сферу дій політичної ідеології. Висунення мети загального розвитку і вказане на спосіб їх досягнення багато дослідників відносять до компетенції державних служб.

В процесі вибору пріоритету політики видається не стільки на науку, скільки на ідеологію, панівні доктрини і цінності, виражаючі визначене світобачення. Примітно, що такі авторитетні політологи, як М.Вебер, Ф.фон Хайек і Р.Міхельс, стверджують, що формульовання мети діяльності і виділення пріоритетів не являються завданням політичної науки: це функція політичної ідеології і доктрин, визнаних суспільним менталітетом.

Л.Саністебан пропонує чітко розрізняти наукові знання про соціальну діяльність і конкретні соціальні дії. Згідно М.Вебера і Ф.Фон Хайека, єдине, що може показати своїми засобами “емпірична дисципліна”, це:

- 1) необхідні міри і адекватні засоби досягнення поставленої мети
- 2) неминучі наслідки.

Таким чином, теорія менеджменту, використовуючи методи системного аналізу і програмно-цільового планування, може показати, що за даних обставин деяку мету не можна досягнути, вибрані для її досягнення засоби не адекватні, а ті чи інші дії можуть привести до катастрофічних наслідків.

Однак цей аналіз не говорить нам, яких все-таки доктрин дотримуватися і які пріоритетні цілі соціально-економічного розвитку вибирати.

Отже, на думку ряду соціологів і політологів, всі емпіричні науки, які вивчають ті чи інші форми людської діяльності, не повинні складати програми дій, їх завдання — сприяти ефективності в тій мірі, яка забезпечується теоретичними знаннями.

В економіці і економічній соціології висловлюється і пряма протилежна думка, коли вимагають, щоб наука освітила своїм авторитетом вибір мети, виділила пріоритети і алгоритми розвитку.

Власне, це завдання покладалось у свій час на теорію соціального управління, але вирішити його не вдалося.

Зрозуміло, цінності і ідеологічні доктрини формуються під сильним впливом таких членів товариства, які належать до певних верств, які зацікавлені в цьому і мають власний суб'єктивний погляд на речі. Їм влаштувати змішувати свою думку з науковою істиною, і ця обставина може вимірювальним чином впливати на замовлення політиків. Та й у своїй чисто науковій діяльності вони будуть вибирати в якості об'єкту дослідження ті аспекти соціальної діяльності, які узгоджуються з їх поглядами, і відкидати ті, які їм заперечують.

В результаті цього теоретичні докази, а звичайно, і практичні пропозиції стануть не тільки відображенням цієї діяльності, стільки вираженням щохвилинних інтересів і пересудів.

Ще одне обмеження, влаштуве теорії менеджменту, як і всім іншим емпіричним наукам, полягає в тому, що її концепції, моделі і принципи мають лише перехідну цінність.

Добуті з величими зусиллями знання не завершені і не кінцеві. Наука — це не система безперечних і стійких тверджень, а ряд сміливих передбачень, які повинні пройти серйозні випробування, перш ніж бути прийнятими.

Розглядаючи підходи до моделювання економічної поведінки на макрорівні, вибір стратегічної лінії економічної політики, як вже було сказано, не можна вибрати мети, стратегії, пріоритети і принципи управління економічним життям суспільства, залишаючись в межах економічної теорії. Це завдання вирішується на основі синтезу економіки, політики, етики, соціологічних, психологічних і культурологічних доктрин, пануючих в суспільному менталітеті.

Наука може рекомендувати модель менеджменту, включаючи в себе також систему методів, функцій, механізмів і структуру управління. Але вибір стратегії економічної політики — це завдання державних органів. Одним з найбільшіших питань вироблення стратегії перехідного періоду і формування ринкових відносин є питання про роль держави в регулюванні економічних і соціальних процесів.

Політичні функції держави вивчає політологія, теорія соціального управління займається соціальними функціями, а завдання аналізу економічних функцій цілком полягає в теорії глобального менеджменту.

Жодна з сучасних економічних шкіл не заперечує необхідності державного макроекономічного регулювання. Питання — в мірі втручання і змісті економічних функцій держави. Моделі національного менеджменту — північноамериканського, західноєвропейського, скандінавського, японського, турецького чи латиноамериканського, — незважаючи на існуючі відмінності між ними, в умовах інтернаціоналізації економічних зв'язків поступово втрачають свою специфіку.

У підручниках, здавалося б, виражена відмінність моделей США і Японії насправді перебільшена інтерпретаторами. Звичайно, успіхи японської економіки на цьому етапі її розвитку потребували пояснень.

Поряд із дійсними організаційними, історичними і етнопсихологічними факторами, що забезпечують переваги великих японських корпорацій, спеціалісти не втрималися перед спокусою апологетичного трактування методів японського менеджменту. Цьому, до речі, немало допомагали самі японські менеджери і власники компаній.

Перебільшуючи національні переваги свого менеджменту і методів виробництва, вони водочас мало говорили про такі вагомі причини “японського економічного дива”, як велика фінансова і технологічна допомога США, невеликі витрати на оборону і ВПК, які в інших країнах забирають більшу частину національного доходу, величезні ринки в Південно-Східній Азії, відсутність конкуренції в області високих технологій аж до початку 70-х років і, нарешті, знижена в декілька разів заробітна плата робітників порівняно з Західною Європою і США.

Якщо вірити працям таких авторитетів, як П.Дракер і Д.Мерсер, моделі японського і американського менеджменту в дійсності мають багато спільного. Вони використовують досвід корпорації УБМ починаючи з післявоєнного періоду.

Звичайно, з пізнавальною метою потрібно узагальнити і описати головні відмінності північноамериканського і японського менеджменту. Результати огляду докладної літератури по цьому питанню є у вигляді висновку.

Порівняльні особливості американського і японського менеджменту

<p>Американська модель</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Індивідуальні рішення і свобода дій 2.Індивідуальна персональна відповідальність 3. Жорстка посадова субординація в чітко установленій канонічній організаційній структурі управління 4. Чіткі формалізовані посадові інструкції, процедури контролю і алгоритми управління 5. Чітко встановлена владна вертикаль єдиного початку 6. Неперервний моніторинг, швидка оцінка кількості і якості індивідуальної праці 7.Швидке просування за результатами праці і індивідуальним досягненням 8. Критерії відбору: поточні результати, професійні якості, самостійність і ініціатива 9. Стиль керівництва направлений на конкретного працівника, адміністративно-командні методи управління 10. Орієнтація менеджерів на досягнення індивідуальних результатів 11. Жорстка формальна регламентація відносин, в ієрархії “керівник — підлеглий” 12.Спеціалізована посадова і кваліфікована професійна підготовка (перевага вузьким спеціалістам технократичної орієнтації) 13. Матеріальне стимулювання в тісному зв'язку з індивідуальними результатами праці і досягнутим виробництвом 14. Короткострокова зайнятість 	<p>Японська модель</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Стільне рішення і дії на основі загальної згоди 2.Колективна відповідальність 3.Пластичний перерозподіл функцій управління прав і обов'язків в неформальній структурі ділових відносин 4. Неформалізовані процедури координації прийняття рішень і колективного контролю 5.Нечіткість в латентних структурах управління права, уповноваження і функції управління (перебудова процесів колективної самоорганізації). 6.Відстрочена оцінка колективних результатів праці. 7. Повільне просування за результатами і стажем праці. 8.Критерії відбору: здатність працівників зайняти в колективі позиції ділового неформального лідера 9.Стиль керівництва направлений на групу, групові санкції і стимулювання 10. Орієнтація менеджерів на досягнення гармонії в колективі, груповий консенсус і групові досягнення 11. Власні неформальні відносини з підлеглими і вищим начальством 12.Нестепеціалізована професійна підготовка працівників і менеджерів універсального типу спеціалістам 13. Сумісність морального стимулювання з матеріальним в залежності від стажу праці, керівництва і показників праці всього колективу 14. Довгострокова зайнятість (найм на все життя)
--	--

Сьогодні можна говорити про прискорений процес конвергенції моделей менеджменту. Теоретики і практики менеджменту різних країн і економічних шкіл взаємозбагачують один одного ідеями, найбільш продуктивними методами керівництва, сучасними організаційно-структурними формами і технологічними засобами управління.

Головні моменти в усіх національних моделях менеджменту, що чекають свого вирішення, скрізь одні і ті ж. Це проблема балансу в системі “ринковий механізм — планове державне регулювання”.

Всі визнають, що економічна політика та її стратегічні орієнтири повинні спиратися на признаний фундамент економічної теорії. На цій же основі повинна бути побудована модель менеджменту на макроекономічному рівні регулювання.

На практиці цей беззаперечний термін виявилось дуже важко втілити в життя. Економічна наука, мабуть, як ніяка інша, пропонує на вибір набір взаємозаперечних теорій, досягнення яких перекреслюються наявними недоліками.

Питання про те, яка із відомих теорій “модерн економікс” повинна лягти в основу моделі управління економікою, викликає суперечки не тільки науковому, але і в політичному діловому середовищі. Ключова проблема полеміки як у вітчизняній, так і в світовій науці — які

принципи, методи і механізми регулювання повинні відповідати закономірностям конкретного стану соціально-економічного розвитку країн.

Моделі менеджменту на мікроекономічному рівні, тобто на рівні управління фірмою, підприємством, трудовим колективом, окремими підрозділами господарської організації будуються, по-перше, на уявленні про природу людини і людських якостях і, по-друге, на базі даних про групову динаміку поведінки малих соціальних груп і закономірностей взаємної діяльності людей в організаціях.

Найбільш відомі концепції про природу людини належать Д.Мак-Грегору ("теорії X і Y"), Ф.Герцбергу (двофакторна теорія мотивації), А.Маслоу і Д.Макклеланду (теорії ієархії людських потреб), Е.Мейо і Ф.Ретлісбергеру (теорія "людських відносин"), М.-А. Роберу і Ф.Тільману (психологія індивідуума і групи), У.Оучі ("теорія Z").

Однак моделі менеджменту на мікрорівні управління організаційною поведінкою окрім базових даних про людські якості розрізняються і за такими параметрами, як принципи, методи, функції і структура управління, стиль керівництва і типи економічного мислення.

Уявлення про функції керівництва, не зазнали особливих змін у порівнянні з першими працями А.Файоля і Г.Емерсона.

Тому, нижче розглянемо такі основні системоутворюючі параметри моделі менеджменту, як мета, методи, структура і принципи менеджменту.

Цілі господарської діяльності на макро- і мікроекономічному рівнях хоч і дуже відрізняються, але представляють собою цілісну систему. Як правило, мета більш низького ієархічного рівня в економічній системі є засобом або умовою досягнення більш високого рівня.

Правда, відповідно до загального принципу багатоцільового напрямку економічної поведінки, в процесі діяльності мета і засоби можуть помінятися місцями, що, звичайно, зараз же знізить загальну ефективність системи. Саме цей механізм заміни мети засобами діяльності лежить у фундаменті всіх бюрократичних систем і безперервно відновлюється ними. Формальні контролльні органи не в силах справитись з цим, бо самі представляють собою таку ж ієархічну бюрократичну систему.

Єдиним засобом боротьби з подібними явищами є розвиток групової самоорганізації з делегуванням і перерозподілом прав, функцій, обов'язків і відповідальності. Потрібно мати на увазі, що в сучасних моделях менеджменту рекомендується всю увагу приділяти не завданням, наказам, проектам або програмам, а чітко сформульованим і відкрито сказаним цілям діяльності.

Розглянемо цілі економічної діяльності на макро- і мікрорівнях господарювання.

Макроекономічні цілі:

- створення загальної стратегії соціально-економічного розвитку і шляхи її реалізації;
- входження в світову економіку і завоювання в ній позицій лідера;
- визначення економічних функцій держави і їх здійснення (програмно-цільове планування і оперативне управління та контроль за діяльністю підприємств (фірм, корпорацій) системи державного господарського моніторингу);
- захист і врівноваження механізму конкуренції (встановлення законів ринкової поведінки, антимонопольні законодавства та ін.);
- утримування інфляції на допустимому рівні;
- зниження безробіття до допустимого рівня і створення нових робочих місць (ці дві мети далеко не тотожні одна одній, створення нових робочих місць може привести до технологічного чи структурного безробіття, тому що вивільнені на застарілих виробництвах люди не мають необхідної кваліфікації для поповнення робочих місць, що утворилися);
- розробка фіiscalної політики, яка направлена на збалансування державного бюджету;
- досягнення найбільшого виробництва суспільної праці;
- технологічне та науково-технічне лідерство;
- розвиток інноваційної діяльності та інноваційного бізнесу.
- розвиток соціальної і економічної інфраструктури;
- підтримка невиробничих, некомерційних галузей;
- досягнення правової безпечності (правова база і механізм правового захисту);

-
- розвиток інформаційного забезпечення і інформаційної безпеки як основ стратегічного керування і соціального керування;
 - захист навколошнього середовища, екологія;
 - розвиток системи забезпечення якості продукції;
 - контроль зовнішньоекономічної діяльності (залучення іноземного капіталу, політика протекціонізму і ін.);
 - політики конверсії;
 - забезпечення конвертування грошової одиниці.

Легко переконатися, що всі перераховані цілі, як, можливо, і інші, які не увійшли до переліку, за своїм суттєвим значенням, пов'язані тісно між собою, утворюють не дерево незалежних цілей, як це постулюється в моделях системного аналізу, а замкнутий графік нечітко виділених величин, які взаємно перекриваються.

Перед теорією управління стойть актуальне завдання виділити точне значення цих розмитих понять, їх пріоритетів чи рангу, і в ролі функції управління, володіючи при цьому явно вираженим мотивуючим потенціалом.

Щодо цілей господарювання на мікроекономічному рівні, то до них належать:

- розробка базової виробничо-господарської стратегії корпорації (фірм, організацій, підприємства);
- розробка і утвердження корпоративної філософії, системи цінностей фірми, створення іміджу, традицій і ритуалів організаційної поведінки (наприклад, як заявлена цінність може проявляти прагнення до співробітництва з суспільством, урядом і зовнішніми організаціями — “філософія партнерства”, “паблік рілейшнз”);
- вихід на зовнішнє середовище на неформальному рівні і налагодження латентних зв'язків (господарських, політичних, ідеологічних, соціальних і інших);
- розробка інноваційної політики як головного фактора розвитку організації (підвищення сприймання до нововведень);
- складання програми НІОКР і проведення науково-технічних досліджень;
- розробка програми економічного розвитку організації;
- розробка програми розвитку соціальної інфраструктури організації;
- інтрепренерство, розвиток внутрігосподарського підприємництва (підприємницьке управління по П.Друкеру);
- завоювання своєї сфери ринку, ринкова експансія;
- підтримка найвищої якості продукції;
- сервісне і післяпродажне обслуговування;
- інтеграція виробничо-господарської діяльності з маркетинговими операціями і виходом на зовнішній ринок;
- розвиток за допомогою диверсифікації;
- мінімізація ринку;
- стабілізація, надійність, безпека, збереження статус-кво;
- діловий експансіонізм;
- посадова підготовка і підвищення кваліфікації персоналу;
- створення мотиваційного механізму;
- підтримка корпоративного бойового духу, створення приємного психологічного клімату;
- раціоналізація управління і технології менеджменту (НОТіУ).

Неважко побачити, що цілі підприємства знаходяться у суперечливих відносинах між собою. Будь-який намір узгоджених і взаємопов'язаних цілей характеризує певну модель менеджменту на мікроекономічному рівні. Іншими словами, локальних моделей менеджменту може бути стільки, скільки стратегій, принципів, методів і цілей може втілити в своїй виробничо-господарській діяльності конкретне підприємство.

Від техніки безпеки до безпеки життєдіяльності

Науково-технічний розвиток суспільства все наростаючими темпами перетворює вихідне природне середовище в техногенне. Створюються все нові і нові технічні об'єкти: машини, апарати, транспортні засоби, засоби зв'язку, розробляються нові технологічні процеси та ін. Робота багатьох з цих творінь супроводжується рядом шкідливих або дискомфортних і небезпечних явищ. Їх перелік досить великий: шум, вібрації, теплові випромінювання, гази, пил, радіоактивне випромінювання, небезпека займання або вибуху... Наявність все зростаючої кількості факторів ризику в середовищі існування людини призводить до збільшення кількості професійних захворювань та нещасних випадків. Причому реальні небезпеки та дискомфорт, створювані технічними пристроями, викликають у працівників певний психологічний страх перед незвичними новими технічними пристроями. Так поява у Великобританії перших паровозів коментувалася таким чином: "Залізниці заважатимуть пастись коровам, кури перестануть нести яйця, отруєне паровозами повітря буде знишувати пролітаючих над ними птахів, будинки, які розташовані біля дороги згорять, коні нікому не будуть потрібні, а сама подорож буде загрожувати життю пасажирів". Звичайно, якась доля правди в цих побоюваннях була, однак стримати процес технологічного розвитку не можливо.

Але все ж таки, під впливом подібних роздумів державна комісія Великобританії в жовтні 1829 року внесла до умов конкурсу пункт: "Паровоз повинен спалювати свій власний дим". Звичайно, на той період створити таку систему не вдалося, але спроби зменшити кількість викидів в повітря проводились.

Подібна психологічна напруга спостерігались і до інших технічних винаходів: автомобіля, телефону, променів Рентгена. Зрозуміло, що поява багатьох видів нової техніки, як правило, супроводжується прийняттям певних обмежувальних і забороняючих заходів. Перша автокатастрофа призвела до введення законодавчих актів по обмеженню швидкості та введенню особливих умов руху в містах. Подібні правила супроводжували появу залізниць, ліній електропередач та ін. Проте, на початку технічного розвитку механізмів було досить мало. Використовували і обслуговували їх, як правило, самі творці. Вони глибоко розуміли процеси, які відбуваються в машині. Знали і розуміли існуючі небезпеки та характерні ознаки порушення нормальної роботи. Тому вони вчасно могли зупинити машину і усунути неполадки. Навчання питанням безпеки на цьому історичному етапі не відбувалося взагалі.

Та йшов час. Кількість машин зростала. Зростала і кількість людей, що пов'язували свою діяльність з машинами. Виникла нова група людей, що їх обслуговувала. На цьому етапі відбувся розподіл праці між техніками: одні займалися проектуванням машини, інші — виготовляли її, і вже зовсім інші люди використовували ці машини для виробничих потреб. Кожна група спеціалістів добре зналася в сфері своєї діяльності. Інші питання і проблеми знаходилися поза увагою вузьких спеціалістів. Це призвело до розриву між об'ємом знань, який мав спеціаліст під час проектування, і об'ємом знань, який мав виробничник. Загальне розуміння машини стало розподілене між різними спеціалістами. Адже окремі елементи процесу її творення, виготовлення і експлуатації були відомі лише окремим спеціалістам. Цьому сприяло намагання автора зберегти таємницю створення машини. Крім того, працівник не мав ні достатньої кількості знань, ні достатньої кількості часу для заглиблення в будову машини та принципи її роботи. Адже він був найнятий для виконання роботи, а не досліджень. Ці фактори призвели до зростання кількості аварій на виробництві, загибелі та каліцтва людей. Розвиток суспільних відносин спонукав виробничників звернути увагу на питання безпеки людини в зоні дії технічних об'єктів.

Тому, в промисловості серед багатьох технічних наук зароджується дисципліна "Техніка безпеки". Свою увагу навчальна дисципліна спрямовує на навчання певної групи фахівців (техніарів), які за родом роботи безпосередньо пов'язані з машинами. Головне завдання — навчити правильно, безпечно їх використовувати. На цьому етапі техніка безпеки є суто інженерною дисципліною.

Та час невпинний. Інтенсивність розвитку технологій нарощає. Присутність техніки все глибше проникає в життя суспільства і окремої людини. Великий ривок на шляху розвитку

індустріалізації був здійснений в 30-х роках. Саме цей період можна вважати етапним у перетворенні середовища з природного в техногенне. Перший трактор прийшов на село, електрична енергія принесла світло у велике місто, а потім і у віддалені містечка та села. Почалось будівництво все більших і більших енергетичних та технічних об'єктів, що об'єднувались в комплекси. За всіма ознаками суспільство ввійшло в період індустріального розвитку. Техніка стала невід'ємною компонентою середовища перебування людини. Її вплив став відчутний для кожного, незалежно від роду діяльності і професії. Адже електричний струм, трактор, механічна молотарка та інші пристрії були доступні тепер більшості, а не обраним, як раніше. Держави різних суспільних формацій змушені приділяти увагу безпеці працюючих. Профспілки в цій роботі зайняли важливу і послідовну позицію.

Період другої світової війни став величким випробуванням для народів світу. Держави працювали на перемогу, і нерідко нехтуючи інтересами конкретної особи. Питання безпеки праці були відкинуті на дугу позицію. Звичайно, намагання покращити умови праці були, та в умовах війни досягти цього було досить важко. Друга світова війна стала етапом розвитку суспільства в технологічному напрямку. За період боротьби систем, прискорився розвиток наукових досліджень. Часовий розрив від зародження наукової ідеї до створення експериментального, а потім і серійного зразка, скоротився.

Різноманіття об'єктів і проявів техніки безпеки стало настільки величим, що його узагальнююче вивчення вимагало використання системного аналізу. Починаючи з кінця 50-х років, технічні пристрії інтенсивно освоюють зону побуту. Відбувається перетворення промисловості, сільського господарства, транспорту, засобів зв'язку, медицини, побутової техніки та ін. Для досягнення бажаних виробничих результатів створюються нові технології. Та вони, нажаль, супроводжуються появою нових, часто непередбачених ускладнень оточуючого середовища, умов праці, безпеки. Таким чином, зіткнувшись з лавиноподібним нарощанням різних матеріальних об'єктів "штучної природи", ми потрапили під вплив потужних електромагнітних полів, радіоактивного та лазерного випромінювання, особливо отруйних речовин. Все це є наслідком нового техногенного оточення. Воно заставляє відшукувати все нові і нові методи захисту або попередження небажаних впливів. Але діалектика техноеволюції така, що одночасно вона пропонує і нові, раніше невідомі способи захисту. Поява "небезпечних" об'єктів створює технічні передумови, які допоможуть перетворити цей об'єкт на "безпечний". Саме в цьому напрямку спрямувала свої зусилля "техніка безпеки". Робота над створенням безпечної техніки стала головним завданням інженерної дисципліни "Техніка безпеки". Техніку, в цей період історії, почали використовувати люди, які не мали належної технічної підготовки. Перед суспільством постало проблема — дати елементарні знання працівникам, які, у відповідності з посадовими обов'язками, повинні використовувати технічні пристрії. Так з'явилася окрема галузь знань, яка з часом отримала назву "Охорона праці". Сьогодні охорона праці — це система правових, соціально-економічних, організаційних, санітарно-епідеміологічних, лікувально-профілактичних заходів та засобів, спрямованих на забезпечення здоров'я і працездатності людини в процесі праці.

Життя людини протікає не лише на виробництві. А з розвитком ринкових відносин, все в більшій мірі виробнича і побутова сфера переплітаються між собою. Адже мілкий власник у своєму будинку організовує приватне виробництво. Це створює комплекс, в якому важко виокремити зону робочу чи побутову. Та і побут за останні десятиліття помітно змінився. Пральна машина, кухонний комбайн, електром'ясорубка, кавоварка, газова плита, котел, електроводонагрівач... Це не весь перелік техніки, яку хотіла б мати сучасна господаріня. Телевізор, телефон, приймач, комп'ютер... Це друга група побутових пристріїв, що потроху проникає в наш будинок. Побутове середовище, середовище оточуюче, середовище виробниче перетворилося на насичене техногенне середовище. Планета, з позицій радіоастрономів, перетворилася на зірку... Тобто радіовипромінювання наскільки велике, що діяльність людини помітно з Космосу. Все це впливає і змінює нас, не дивлячись на те, в якій сфері діяльності ми приймаємо участь, в якій точці планети ми проживаємо. Тобто дія техногенних факторів стала всепроникною. Кожен житель планети зазнає цього впливу. Виникла потреба у виробленні відповідних навичок існування в середовищі. Для цього необхідно запровадити навчання всього населення, що дозволило б виробити навики правильного поводження в зміненому

техногенному середовищі.

Намагання вирішити проблему спонукало до створення навчальної дисципліни "Безпека життєдіяльності". "Безпека життєдіяльності" спрямовує свої зусилля на дослідження факторів впливу оточуючого середовища на організм людини та оволодіння основними навиками по створенню безпечних та нешкідливих умов життя та діяльності. Навчальний курс активно використовує знання таких наук як охорона природи, фізіологія, психологія, гігієна та гігієна виробничого середовища, ергономіка, психологія та інженерна психологія. Звичайно це не весь перелік знань, які використовує безпека життєдіяльності.

Важомим кроком стало створення та впровадження в життя державної програми з охорони праці. Програма передбачає створення єдиної, безперервної системи навчання працюючих, починаючи з шкільних років і впродовж всього життя людини. Це дозволить тримати в курсі всіх новинок технічного розвитку та сучасних засобів захисту від шкідливих та небезпечних факторів.

Отже, розвиток техногенного суспільства призвів до поступової зміни середовища від природного до техногенного. Тому процес навчання також повинен прямувати шляхом від техніки безпеки до безпеки життєдіяльності. Ці процеси паралельні і послідовні в своєму діалектичному розвитку.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Наталія ПАВЛЮК_(ЗМІСТ 224)

Роль образної пам'яті у творчому мисленні

Ідея про продуктивний характер мислення людини, про його специфіку, взаємовідносини з іншими процесами, і передусім з пам'яттю, про закономірності його розвитку розроблялися в дослідженнях багатьох вітчизняних психологів (Б.Анан'єв, П.Гальперін, А.Запорожець, Г.Костюк, А.Леонт'єв, Б.Теплов, Л.Узнадзе та ін.).

Л.Виготський вважав, що мислення означає не що інше, як участь всього нашого колишнього досвіду в розв'язанні поточного завдання, і особливість цієї форми поведінки цілковито зводиться до того, що вона вносить творчий елемент в поведінку, створюючи всілякі комбінації елементів у попередньому досвіді. Він же вказував на наявність творчого початку у повсякденному людському житті людини — творчість є необхідною умовою її існування.

Творчість є однією з найважливіших потреб людини. Це діяльність, що породжує нові матеріальні і духовні цінності. Творчість у широкому сенсі розкриває потребу особистості у самовираженні, самоактуалізації і розширенні своїх творчих можливостей.

"Творчість є найбільша таємниця життя, таємниця явища нового, якого ще не було Таємниця творчості є і таємниця свободи. З чогось, з буття створити нове, чого не було, можливо лише закінченням, народженням, перерозподілом. Творчість же є проривом з нічого, з небуття, зі свободи в буття та світ". (Н.Бердяєв «Про призначення людини»).

Творчість направлена на творення і розвиток. Протилежності її складових «творчість і стереотипи», «логіка та інтуїція», «минулий досвід і мета (очікуваний майбутній результат)» доповнюють одна одну. Творчий потенціал особистості — це сукупність її властивостей, станів і здібностей, набір засобів і прийомів, що застосовуються у вирішенні творчих завдань. Творчість не може обійтися без участі продуктивного мислення.

Широке узагальнення положень про суть і специфіку мислення було здійснено С.Рубінштейном (1935, 1946 і ін.).

У його розумінні людське буття є безперервна взаємодія суб'єкта з об'єктом, що здійснюється в формі доцільної предметно — перетворюючої діяльності суб'єкта. Об'єкти діяльності не надані людині в готовому і завершеному вигляді. Вони завжди містять в собі певні внутрішні протиріччя, проблеми, задачі, які суб'єкт повинен вирішити в процесі їх практичного і уявного перетворення. Проблемною ситуацією визначається запушення особистості в процес мислення. Творче, культурно розвинене мислення прагне проблематизувати навколошню дійсність, мислення нерозвинене, шаблонне — депроблематизувати її.

Головною умовою розвитку творчого мислення є використання в процесі навчання таких завдань, виконання яких безпосередньо пов'язане із засвоєнням нових знань, рівнем розвитку високої міри узагальнення. (А.Матюшкин).

У працях вітчизняних психологів питання про продуктивність мислення у його співвідношенні із репродукцією займало значне місце. Продуктивність виступила в дослідженнях як характерна, специфічна риса мислення. Воно не може бути продуктивним без опори на минулий досвід, але саме це дозволяє вийти за межі цього досвіду, побудувати прогноз.

Як синоніми до поняття «продуктивне мислення» часто вживають терміни творче, самостійне, евристичне, креативне. Дж.Гілфорд, Торранс розуміють під креативністю систему якіснорозрізняваних здібностей, які розташовуються всередині створеної ними моделі інтелекту. Гілфорд виділяє чотири основних чинники креативності: 1) оригінальність — здатність продукувати незвичайні відповіді, рішення, асоціації — характеризує своєрідність творчого мислення, незвичність підходу до проблеми і визначається числом відповідей, що рідко наводяться, незвичайним вживанням елементів, оригінальністю структури відповіді; 2)

гнучкість — характеризує семантичну гнучкість творчого мислення, здібність до швидкого переключення, визначається числом класів (груп) даних відповідей, є здатністю бачити об'єкт під новою точкою зору; 3) побіжність (легкість, продуктивність) — характеризує побіжність творчого мислення і визначається загальним числом відповідей; 4) точність — характеризує строгость творчого мислення, вибір адекватного рішення, відповідного поставленій меті, стрункість рішення, його логічність.

Креативність охоплює деяку сукупність розумових і особистісних якостей, сприяючих становленню творчого потенціалу. Одним із компонентів креативності, який однак не вичерпує її повністю, є здатність особистості до дивергентного мислення. (Гилфорд): дивергентне мислення пов'язане з пошуком і генеруванням нового в рішеннях різних завдань; конвергентне мислення пов'язане з пошуком цілком певних відповідей на цілком певні задачі. У роботах деяких дослідників творчості, творчого мислення терміни "дивергентне мислення", "креативне мислення", "творче мислення" часто вживаються як синоніми уяві.

Однією із найважливіших складових творчого потенціалу особистості є творче мислення.

До характеристик творчого мислення треба віднести: самостійність перенесення раніше засвоєних знань і умінь до нової ситуації; бачення нової проблеми, задачі в знайомій ситуації; бачення нової функції об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативних способів рішення, комбінування відомих способів рішення в новій задачі, оригінальність.

Однією з умов розвитку творчого мислення при вирішенні пізнавальних задач є вимога обґрунтування і доказу рішень. Творче мислення необхідне не тільки для вирішення задач, але і для їх постановки.

Наше експериментальне дослідження було присвячене вивченю творчого мислення у процесі рішення малих творчих задач.

Експеримент проводився в 2 етапи в групах студентів-юристів.

Випробуваним в інструкції говорилося про можливість вирішити цікаву, оригінальну, творчу задачу (модифікація методики А.Большунова).

Основне завдання (1 етап дослідження) пропонувалося в формі ігрової ситуації. Випробуваний виступав в ролі арбітра, що вирішує суперечку між дванадцятьма державами, що знаходяться на острові. Експериментатор грав роль представника цих держав, випробуваному пропонувалася «карта» острова. Дійсний зміст завдання, поступово виявлений випробуваним в ході з'ясування вимог представників держав, полягав в такій зміні кордонів, при якій кожна держава межувала б з максимально великим числом інших, але так, щоб у всіх держав кордонів було порівну. При цьому точка за кордон не приймалася. Початкове розташування держав, форма і розміри їх територій могли бути змінені як бажано.

Це завдання має безліч рішень. Цим воно привернуло нашу увагу, тоді як більшість «малих творчих завдань» мають обмежене число рішень, що не дає достатньої підстави для думки про дійсне моделювання творчого мислення, а не інших видів мислення. Існують композиції, в яких кожна територія має два, три, чотири і п'ять кордонів. Власне рішенням є така композиція, в якій кожна держава має п'ять кордонів.

Випробувані працювали з олівцями в руках, так що їх пошуки відбивалися в малюнках-ескізах. По ходу вирішення завдання їм ставилися питання про рівень мети (для скількох кордонів шукається рішення) і про зміст дій (що намагається зробити випробуваний), якщо це було неясно з його малюнків.

У кінці першого етапу експериментатор міг переривати будь-кого з випробуваних (в м'якій формі) при наявності ознак втоми або дочекатися спонтанного закінчення роботи випробуваного. Випробуваному, який в тій або іншій формі припиняв виконувати завдання по першому етапу, через 10-15 хвилин пропонувалося перейти до другого етапу дослідження.

На другому етапі випробуваний повинен був з різних геометричних фігур: кол, сегментів, шести-, п'яти- і чотирикутників, квадратів, спіралей (70 штук) складати все, що бажано. Однак, було прохання називати те, що вони складають.

Під час виконання завдань експериментатор не втручався в цей процес.

На 2-м етапі спостерігалося:

— поновлення вирішення основної задачі (першого етапу) по ходу діяльності другого етапу; при цьому варіант вирішення, на якому сталося поновлення, не був останнім варіантом

вирішення для цього випробуваного, що не міг звести поновлене вирішення лише до ефектів перерваної дії;

– поновлення вирішення основного завдання (першого етапу) по ходу діяльності другого етапу є варіантом вирішення — останнім для цього випробуваного на першому етапі дослідження;

– якщо поновлення не відбувалося, через деякий час (10-15 хв.), випробуваного просили відновити вирішення завдання 1-го етапу, при цьому спостерігалося нав'язування і накладення тих прийомів, які були сформовані на 2 етапі.

Випробувані могли відмовитися від виконання завдань, відмови спостерігалися тільки на другому етапі дослідження (це можна пояснити стомленням або зменшенням інтересу до роботи).

У всіх випробуваних заздалегідь досліджувалися особливості роботи образної пам'яті. Для запам'ятування пропонувався матеріал у вербальній і невербальній формі, досліджувалася зорова пам'ять і слухова для вербальної серії.

Аналіз отриманих результатів проводився за наступними напрямками:

- 1) аналізувався процес виконання завдань першого і другого етапу дослідження;
- 2) аналізувалися самі рішення, втілені в малюнках, котрі були частиною образів, що виникали у людини в пошуках найбільш ефективного варіанту вирішення;
- 3) аналізувалися прямі спроби вирішення завдань;
- 4) фіксувалися висловлювання і запитання випробуваних, відповіді експериментатора на питання, характерні поведінкові прояви й афективні реакції (відбивали інтерес, здивування, втому, нерозуміння тощо);
- 5) отримані дані про успішність зіставлялися з показниками ефективності образної пам'яті.

В ході аналізу було виявлено серії малюнків, об'єднаних єдиною логікою вирішення завдань або що належали до різних серій, це говорить про створення смыслового «концептуального» поля, яке опосередковує процес вирішення творчих завдань. Всередині цього смыслового поля, що являє собою особливу психологічну реальність, «встановлювались відношення елементів ситуації» (Л. Виготський).

Образна пам'ять забезпечувала зіставлення елементів між собою в процесі побудови образу очікуваного результату, а також очікуваного і реального результату на всіх етапах вирішення творчих завдань.

Тут властивості образної пам'яті виступили в ролі спеціального хисту, який опосередковував якість роботи творчого мислення.

Дослідження особливостей рішень, що спостерігаються на першому і на другому етапах, таким чином пов'язані з механізмами роботи образної пам'яті людини, для творчого мислення характерна його представленість в образній формі. Ми вважаємо, що образна пам'ять, крім звичного розуміння її призначення як постачальника образів, що перетворюються творчим мисленням, виступає в ролі його базової складової.

Завдяки образній пам'яті створюється також емоційний фон, який регулює, визначає процес творчого мислення і здатний або стимулювати подальший хід вирішення поставлених задач, запобігаючи процесу стомлення, або припиняє вирішення задач. При цьому виявляються: продуктивна і регулятивна функція образної пам'яті. Регулятивна функція образної пам'яті виявилася передусім в тому, що привабливий в емоційному відношенні образ, що виникає, стимулює ініціативу випробуваного. Випробуваний починає не тільки виконувати пред'явлені експериментатором завдання, але більш активно включається в експеримент, намагається ставити проблеми близькі до початкової, проявляє ініціативність.

Ініціативність може розглядатися як одна з важливих характеристик творчого мислення, її можна розглядати як здатність людини до самостійного пошуку завдань, нових способів дій, проблем і є елементом більш широкого контексту творчої діяльності. Значення образу в творчості визнане, але актуальність досліджень, що виявляють зв'язок образних явищ з творчим мисленням, із творчістю, зберігається.

РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ

Сьогодні, як ніколи, стала очевидною вирішальна роль особистісного фактору в навчально-виховному процесі сучасної школи. Особистість вчителя, керівника педагогічного колективу — ось що визначає перш за все долю школи, якість виховання і навчання учнів.

Загальнівідомо, що різні види діяльності вимагають від людини відповідних властивостей, якостей, якими не всі володіють в однаковій мірі. Великий учений давнини Гіппократ намагався класифікувати людей за конституційно-морфологічними ознаками, щоб визначити їх склонність до того чи іншого виду.

Інтерес до проблеми індивідуальних особливостей здібностей людини проявляв і М.Чернишевський. Він зазначав: “Ви кульгавого зробили покрівельником, глухого музикантом, безсилого боягуза кучером: що є дивного якщо і покрівельник ваш, і музикант, і кучер — всі однаково погано виконують свою справу? Якби ви вчинили розумно, почекавши коли можна буде розрізняти якості цих людей і доки вони не зрозуміють до чого вони придатні, тоді і результати були б не ті: одному глухість не заважала б стати добрим покрівельником, іншому боягузливість — хорошим скрипалем, третьому кульгавість — хорошим кучером. Ваше свавілля не дало розвитку людям і перепутало спеціальності — в результаті одержали: необґрунтованість, неосвіченість і відсутність чесності” [1, 249-250].

Особливо згубне значення має вибір випадковими людьми професії педагога, що позначається на організації навчально-виховного процесу у школі. Педагогічну діяльність слід зараховувати до тих видів діяльності, для яких зміст і характер стосунків між її учасниками є запорукою її успіху.

Вплив вчителя на особистість учня з метою зміни його поведінки, переуконань, стилів ставлень до самого себе та інших, формування якостей особистості та ціннісних орієнтацій вважається виховною дією. Засобами такого впливу є слово, міміка, вчинок, дія, а успіх його залежить від особливостей тих хто впливає і на кого впливають, від ситуації, від вибору засобів, характеру стосунків між вчителем та учнями.

Вчені дослідили, що на уроці виникає від 25 до 150 ситуацій психологічної несумісності вчителя і учнів які педагоги не контролюють, а отже і не досягають повної взаємодії у навчанні і вихованні. Про це слід знати не тільки вчителям-початківцям, але і всім нам, коли ведемо мову про важливість взаємин на уроці, про співробітництво та співтворчість. У подібних ситуаціях певною мірою відображається рівень підготовки вчителя до педагогічної взаємодії з дітьми. Деякі із ситуацій можуть викликати сумніви читачів щодо готовності вчителів до такої взаємодії через грубі порушення норм педагогічної етики у їх діях, але це реальне життя школи і потрібно знайти непрості шляхи конкретної допомоги вчителям.

З метою психологічного самопізнання, уточнення професійної придатності та з'ясування рівня розвитку професійних здібностей студентів на підставі того який вихід вони знаходять з описаних педагогічних ситуацій, проведено дослідження. Нас цікавили не всі випадки життя, а так звані педагогічні ситуації, пов’язані із сферою навчання та виховання дітей, а саме використано методику “Педагогічні ситуації” [2, 429-434].

Активними учасниками таких ситуацій, головними виконавцями важливіших професійних ролей у них були студенти 2-го та 3-го курсів факультету фізичного виховання (ФВ) — всього 51 чоловік, та 2-го курсу факультету підготовки вчителів початкових класів (ПВПК) — 29 студентів. У всіх — заочна форма навчання. Всього обстежено 80 чоловік. Статистичні дані розраховано для кожного факультету окремо (див табл.1).

Таблиця 1. Загальні показники обстежуваних

№	Стаж	Чоловіки				Жінки			
		Факультет		ПВПК		ФВ		ПВПК	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
1	до 3-х років	41	80,3	—	—	7	13,7	11	38
2	3-5 років	1	1,97	—	—	—	—	6	20,7
3	більше 5 років	1	1,97	—	—	1	1,97	12	41,3

Оцінка в балах різних варіантів відповідей на “Педагогічні ситуації” кожного обстежуваного дала можливість виявити середню оцінку його педагогічних здібностей. За даною методикою розрізняють: високорозвинені педагогічні здібності (середній бал більше 4,5); середньо розвинені педагогічні здібності (від 3,5 до 4,4 бала); слаборозвинені педагогічні здібності (менше 3,4 бала) (табл. 2).

Таблиця 2. Показники здібностей

№	Здібності	Чоловіки				Жінки			
		Факультет		ФВ		ПВПК		ФВ	
			кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість
1	високорозвинені	14	27,5	0	0	2	3,9	14	48,3
2	середньорозвинені	27	52,9	0	0	6	11,8	14	48,3
3	слаборозвинені	2	3,9	0	0	0	0	1	3,4
	Всього	43	84,3	0	0	8	15,7	29	100

Наведені дані вказують на те, що 77 обстежуваних (96,25%) мають професійні здібності, які характеризуються як високорозвинені та середньо розвинені. Отже, спрямованість на педагогічну діяльність ними зроблена вірно.

Аналіз варіантів відповідей словесної реакції із числа запропонованих на кожну з 14 педагогічних ситуацій дає змогу відібрати ті, які на думку обстежуваних, вважаються найбільш правильними (табл. 3).

Таблиця 3. Ситуації та їх розв’язок

№	Ситуація	Словесна реакція	
		1	2
1	Ви розпочали урок, всі учні заспокоїлись, настала тиша і раптом в класі хтось голосно засміявся. Коли ви, ще не встигнувши нічого сказати, здивовано подивились на учня який засміявся, він, дивлячись прямо в очі, заявив: “Мені завжди смішно дивитись на вас і хочеться сміятись, коли ви розпочинаєте заняття”.	“Люблю веселих людей”. “Ну й ради Бога!”	3
2	На початку заняття або вже після того, як ви провели декілька занятт, учень заявляє вам: “Я не думаю, що ви, як педагог, зможете нас дещо навчити”.	“Тобі просто не хочеться вчитись”. “Давай поговоримо про це детально. В моїй поведінці, мабуть, є щось таке, що викликає у тебе таку думку”.	1
3	Вчитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: “Я не хочу це виконувати!”	“Не міг би ти пояснити, чому?” “Тим гірше для тебе, залишайся неуком. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка на зло своєму обличчю хотіла б відрізати собі носа”.	2
4	Учень, розчарований своїми навчальними успіхами, має сумніви щодо своїх здібностей і в тому, що йому колись вдастся як слід зрозуміти і засвоїти матеріал, каже вчителеві: “Як ви думаєте, чи вдастся мені колись вчитись на відмінно і не відставати від інших дітей у класі?”	“Чому ти маєш сумніви щодо себе?” “Багато залежить від того, як ми з тобою будемо працювати”.	3
5	Учень каже вчителеві: “На два наступних уроки, які ви проводите я не піду, тому, що в цей час хочу піти на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях в якості глядача, просто відпочити від школи)”.	“Я тебе розумію: відпочивати, ходити на концерти, бувати на змаганнях, спілкуватись з друзями — дійсно цікавіше, ніж вчитись у школі. Проте, я хотів би знати, чому саме це так важливо для тебе”. “Це — твоя справа, тобі ж складати екзамен (залік). Прийдеться все одно	4

		звітуватись за пропущені заняття, я потім тебе обов'язково спитаю”.
6	Учень, побачивши вчителя, коли той зайшов до класу, каже йому: “Ви виглядаєте дуже втомленим”.	“Ти — дуже уважний, спасибі за піклування!” “Не хвилюйся, це не завадить нашим заняттям”.
7	“Я відчуваю, що заняття які ви проводите, мені не допомагають”, — каже учень вчителеві і додає: “Я взагалі думаю кинути заняття”.	“А що, якщо нам попрацювати разом над вирішенням твоєї проблеми?” “Можливо, твою проблему можна вирішити якось інакше?”
8	Учень каже вчителеві, демонструючи зайву самовпевненість: “Немає нічого такого, щоб я не зумів виконати, якби захотів. У тому числі мені не важко засвоїти й предмет, який ви викладаєте”.	“Не сумніваюсь у цьому, тому що знаю, якщо ти захочеш, тоді у тебе все виходить”. “Зайва самовпевненість шкодить справі”.
9	У відповідь на відповідне зауваження учень каже, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет, йому не потрібно багато працювати: “Мене вважають досить здібною людиною”.	“Це тим більш повинно спонукати тебе прикладати більше зусиль до навчання”. “Багато людей вважають себе досить здібними, проте не всі насправді є такими”.
10	Учень каже вчителеві: “Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання, тощо)”.	“Я хотів би знати, чому?” “У тебе, мабуть, не було для цього можливості?”
11	Учень у розмові з вчителем каже йому: “Я б хотів, щоб ви ставились до мене краще, ніж до інших учнів”.	“Я б хотів знати чому я повинен саме тебе виділяти серед решта учнів”. “Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюсь?”
12	Учень, висловивши вчителеві свої сумніви щодо можливості хорошого засвоєння предмету який він викладає, каже: “Я сказав вам про те, що мене хвілює. Тепер ви скажіть, у чому причина цього і як мені бути далі?”	“Давай почекаємо, попрацюємо і повернемося до обговорення цієї проблеми через деякий час. Я думаю, що нам вдастся її вирішити”. “Не хвілюйся, і в мене свого часу нічого не виходило”.
13	Учень каже вчителеві: “Мені не подобається те, що ви говорите і захищаєте на заняттях”.	“Я маю надію, що надалі, в процесі наших занять, твоя думка зміниться”. “А що тобі самому подобається і ще ти готовий захищати?” “Чому?”
14	Учень, чітко демонструючи своє погане ставлення до когось з товаришів класу, каже: “Я не хочу працювати (вчитись) разом з ним”.	“Але він теж не захоче після цього працювати (вчитись) з тобою”. “Чому?”

На думку вчителів, запропоновані варіанти “розв’язку” ситуацій допомагають осмислити власний досвід “виходу” із ситуації, виявити помилки та прорахунки у своїй поведінці і не повторювати їх. Таким шляхом вчитель має змогу приймати рішення без зайвих емоцій, уникнути традиційних мір впливу. Не слід вважати, що запропоновані шляхи “розв’язку” ситуацій та зроблений психологічний аналіз вирішить всі проблеми у взаємостосунках. Вони лише зменшать число помилок, які можуть бути допущені вчителем.

Аналіз варіантів вирішення ситуацій сприяє не тільки формуванню педагогічних умінь і навичок, але вклочається до процесу набуття вчителем тих якостей його особистості, які потрібні в роботі з дітьми, визначають індивідуальний стиль взаємостосунків учителя з учнями.

Аналіз ситуацій не зводиться до засвоєння алгоритмів дій вчителя за чітко розробленою схемою. Тут знання вікових особливостей і прийомів впливу на учня є недостатнім, потрібно

“відчувати дитину”, розуміти свою відповіальність за розвиток її індивідуальності. Саме так поводиться “неординарний вчитель”.

Своє завдання ми вбачали у тому, щоб привернути увагу до таких знайомих і водночас загадкових психолого-педагогічних ситуацій, поміркувати над тим, чи все правильно враховуємо у своєму ставленні до тих чи інших вчинків, чи не вбачаємо зле там, де тільки веселе і навпаки.

Психолого-педагогічний аналіз наведених даних про застосування прийомів педагогічного впливу дає змогу сформулювати провідні узагальнені вимоги до їх розробки і використання, а саме:

- прийом повинен відзначатися новизною та несподіваністю його використання у сполученні з надійністю і випробовуваністю;
- прийом має відповідати ситуації, що склалася, та логіці виховного процесу;
- бути евристичним, спонукати вихованця шукати вихід із ситуації яку створив педагог;
- враховувати вікові та індивідуальні особливості школяра, реальні можливості педагогів та матеріальної бази.

Одержані результати вказують на те, що вчитель повинен працювати творчо, намагатися будувати управління учнями не як прямий вплив, а створювати умови, за яких учень приймає правильне рішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Могилевский Б. Жизнь Пирогова. — М., 1963. — С.249-250.
2. Немов Р.С. Психология. В 3 кн.: — Кн.3: — Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Просвещение, 1995. — С. 429-434.

Мешко Галина, Мешко Олександр_(ЗМІСТ 224)

Психологічний клімат у педагогічному колективі

фактор соціалізації особистості школяра

Основним орієнтиром виховання підростаючого покоління є формування повноцінної особистості, яка, з однієї сторони, втілює якості і властивості, що є загальноприйнятими цінностями і характеризують її як неповторну індивідуальність, а з другої сторони, яка виступає активним і повноправним представником нашого суспільства.

Відомо, що людина не народжується особистістю. Вона стає такою під впливом всієї сукупності природних, соціальних, психологічних і духовних чинників, і, насамперед, у процесі взаємодії з соціальним середовищем через освіту і виховання, пізнання культури свого суспільства і спілкування з оточуючими її людьми тощо.

Вже в самій сутності виховання закладено ідею, що становлення особистості відбувається у процесі засвоєння її активного відтворення нею соціального досвіду. Видатний вітчизняний педагог В.О.Сухомлинський стверджував: “У людині її людські риси формуються тільки тому, що з першого подиху свого життя вона – істота суспільна. Суспільна сутність людини виявляється в її стосунках, взаєминах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в стосунки з іншими людьми, які задоволяють її матеріальні і духовні потреби, дитина включається в суспільство, стає його членом” [4, 448]. Процес входження індивіда до суспільства, коли він перетворюється у повноцінну особистість, набуваючи якостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві, називають соціалізацією.

У загальному процесі пригутчення індивіда до соціуму і розвитку його соціально-психологічних характеристик найважливішим вважається шкільний етап. Із вступом дитини до школи значно розширюється коло її спілкування, урізноманітнюється рольовий діапазон, зростає значення павчашня і праці, поступово посилюється роль власної активності особистості в її соціалізації. Поряд із школою інститутами соціалізації на цьому етапі виступають також

сім'я, громадськість, різні за характером об'єднання дітей.

Соціалізація відбувається у всіх провідних різновидах дитячої діяльності, де найважливішу роль відіграє спілкування. У школі – це спілкування як з ровесниками, так і з дорослими-педагогами. Через спілкування дитина не лише пізнає світ, набуває досвіду соціальної поведінки шляхом засвоєння суспільних норм, ідеалів, цінностей. Вона також формує власну афективну сферу, тобто виробляє власне емоційно-особистісне ставлення до явищ навколошнього світу – від простого сприйняття, інтересу, готовності реагувати до засвоєння ціннісних орієнтацій і ставень, їхнього життевого виявлення. Дослідження видатних психологів Л.Виготського, А.Леонтьєва, А.Лурії, Д.Ельконіна і їх послідовників показали, що психічний розвиток дитини визначається її емоційним контактом з близькими дорослими, особливостями її співробітництва з ними. З даною сферою тісно пов'язується сфера морального виховання, оскільки тут відбувається переживання тих чи інших почуттів, формування інтересів, нахилів і ставень, усвідомлення і виявлення їх у практичній діяльності.

Правильне формування вказаних особистісних утворень можливе за умови переживання дитиною на фоні здорового морального і психологічного клімату у школі, емоційного задоволення від спілкування з оточуючими і сферою міжособистісних стосунків взагалі. На думку Н.Анікеєвої [1, 35], переживання дитиною стану емоційного благополуччя є головною умовою нормального формування особистості. Саме від нього залежить самооцінка – провідна характеристика особистості. Емоційне благополуччя (відповідно, і самооцінка) визначається позитивною оцінкою оточуючих. Відсутність такої може стати джерелом неврозів. Невроз супроводжується нестійкою самооцінкою, невпевненістю у собі, тривожністю особистості, оскільки взаємовідносини – це завжди опінні ситуації.

У такому контексті психологічний клімат як характеристика якісної сторони міжособистісних відносин у колективі виступає надзвичайно важливим чинником соціалізації особистості дитини. Психологічний клімат колективу – це притаманний цьому колективу стійкий психічний настрій, який справляє значний вплив на взаємини людей, їхнє ставлення один до одного, до праці та навколошнього середовища.

У науковій літературі досить широко представлені дослідження, присвячені вивченню впливу психологічного клімату, що склався в учнівському колективі і колективі школи, на формування різних сторін особистості школяра. Разом з тим, питанням впливу на особистість дитини мікроклімату, що функціонує у колективі вчителів, вчені до останнього часу приділяли недостатньо уваги. Ми вважаємо, що психологічний клімат учительського колективу виступає важливою умовою формування психічно здорової і соціально активної особистості дитини.

У колективі вчителів психологічний клімат проявляється як цілісний, відносно стійкий емоційно-психологічний стан або настрій, який відображає ставлення педагогів один до одного, до дітей, до розуміння і вирішення завдань педагогічної праці.

Прояви клімату різноманітні, як в поведінці людей, так і в різних системах їх відношень у колективі. Дослідник Н.Коломінський, вивчаючи умови формування сприятливого психологічного клімату в колективах установ освіти, вказав на основні риси здорового мікроклімату педагогічного колективу [2, 8]. Такими рисами, насамперед, виступають наявність атмосфери взаємної уваги, шанобливого ставлення до людини, духу товариськості, які поєднуються із внутрішньою дисципліною, принциповістю, відповідальністю, вимогливістю як до інших, так і до себе. Важливими суб'єктивними ознаками сприятливого психологічного клімату у колективі педагогів вважаються: можливість для членів колективу вільно висловлювати власні думки під час обговорення питань; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати відповідальні для колективу рішення; достатня поінформованість вчителів про завдання колективу і про стан справ під час їхнього виконання; задоволеність принадлежністю до колективу; задоволеність членів взаємостосунками у колективі, процесом праці і керівництвом; прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним із його членів. Колективи з позитивним психологічним кліматом відрізняються низьким рівнем конфліктності, високим ступенем згуртованості, малою плинністю кадрів тощо.

З метою визначення закономірних зв'язків між процесом соціалізації школярів та станом психологічного клімату у педагогічному колективі ми провели спеціальне дослідження. Ним

було охоплено колективи педагогів та учнів 9 середніх шкіл м. Тернополя і Тернопільської області. Зміст дослідження полягав у одночасному вимірюванні і зіставленні рівня сформованості психологічного клімату в учительському колективі за визначеними нами параметрами та деяких важливих показників особистісного розвитку школярів.

Інструментом дослідження стали дві спеціально розроблені нами анкети. Одна з них призначалася для обстеження вчителів і була складена на основі опитувальника “Психологічний клімат у колективі”, запропонованого Р.Шакуровим [5]. Анкета за встановленою шкалою передбачала вивчення наступних ознак мікроклімату в учительському колективі: задоволеність педагогів діловими та емоційними стосунками один з одним і з керівництвом школи, задоволеність роботою у даному колективі, наявність у колективі творчої атмосфери, атмосфери взаємної уваги і взаємодопомоги, порядок і організованість у роботі школи, загальний емоційний настрій колективу (оптимізм, життерадісність), турбота адміністрації про задоволення потреб педагогів, увага керівництва школи до зауважень і пропозицій учителів, що стосуються роботи закладу, доброзичливість і об’єктивність оцінки роботи вчителів, відсутність “показух” і формалізму у роботі колективу, задоволеність учителів навчально-матеріальною базою школи, задоволеність заробітною платою і термінами її виплати, конфліктність у колективі тощо.

Друга анкета виявляла деякі особливості самопочуття учнів (впевненість у собі, задоволеність об’єктивністю оцінки їх поведінки та успішності зі сторони педагогів, задоволеність турботою вчителів про самопочуття учнів, задоволеність загальним ставленням учителів, емоційне ставлення дітей до школи і до перебування в ній) та особливості формування у них певних ціннісних орієнтацій (бажання навчатися, ставлення до виконання спільніх класних і шкільних справ, орієнтованість учнів до наслідування прикладу учителів і виконання їхніх настанов). Також до уваги бралися частота випадків нетактовного ставлення до учнів зі сторони вчителів та активність дітей у вирішенні спільніх справ. Для виявлення вказаних показників були сформульовані і поміщені до анкети відповідні запитання, відповіді на які диференціювалися за спеціальною шкалою. Наведемо приклади деяких таких запитань: “Чи подобається Вам перебувати у школі?”, “Чи задоволені Ви турботою вчителів про Ваше самопочуття?”, “Як часто Ви переживаєте випадки нетактовного ставлення зі сторони вчителів?”, “Чи прагнете Ви до виконання спільніх справ у класі?” та ін.

На основі загального аналізу результатів першої анкети педагогічні колективи всіх 9-ти шкіл, у яких здійснювалися обстеження, ми поділили на три групи за рівнем розвитку у них психологічного клімату: у трьох учительських колективах мікроклімат класифікувався як сприятливий, у чотирьох – як несприятливий, у двох – як суперечливий. У колективах, де панував сприятливий психологічний клімат, спостерігалася висока задоволеність педагогів міжособистісними стосунками і роботою у даній школі, ці колективи характеризувалися загальним оптимістичним, життерадісним настроєм. Педагоги відрізнялися творчим відношенням до справи, вони виявляли задоволення стилем керівництва з боку адміністрації закладу за всіма відповідними показниками (турботою адміністрації про задоволення потреб вчителів, об’єктивністю оцінки їхньої праці, високим рівнем організації роботи школи, відсутністю “показух” і формалізму тощо). Учительські колективи другої групи, у яких був несприятливий психологічний клімат, характеризувалися високим ступенем незадоволеності педагогів міжособистісним спілкуванням один з одним і стосунками з керівництвом колективу. Педагоги цих колективів відрізнялися недостатньою зорієнтованістю на якісне виконання своїх службових обов’язків. Тут панувала нетворча атмосфера, не спостерігалося особливої взаємної уваги і доброзичливості серед педагогів, а керівництво школою не проявляло належної турботи про покращення самопочуття вчителів. У двох педагогічних колективах, які за результатами обстеження ввійшли до третьої групи, психологічний клімат класифікувався нами як суперечливий, оскільки анкетні дані не відображали якоїсь однозначної загальної тенденції відповідей у позитивну чи негативну сторону.

Наявність сприятливого мікроклімату у педагогічних колективах свідчить про високу ефективність їхньої діяльності. Одним із показників цього ми вважаємо результати анкети, яку заповнювали школярі. Учні зі шкіл, де працювали педагоги з першої групи колективів, у більшості випадків демонстрували позитивне ставлення до школи і до перебування у ній, вони

мали більшу, ніж в інших школах, де проводилися дослідження, впевненість у своїх силах. Діти виявляли високий рівень задоволеності сферою спілкування з учителями і ставленням до них зі сторони останніх. У них яскраво спостерігалася спрямованість на засвоєння настанов педагогів, вони проявляли високу активність у вирішенні спільніх справ у класі тощо. Всього цього не можна сказати про настрої школярів, яких виховували і навчали педагоги з другої групи колективів. Тут спостерігалася низька референтність учнівських колективів для багатьох дітей (вони не прагнули спільно з класом вирішувати справи), учні не відчували достатньої уваги до себе зі сторони вчителів і виявляли невисоку задоволеність об'єктивністю та емоційним відношенням до них останніх. Сама школа у таких випадках для дітей виступала як відштовхуючий фактор, а не притягуючий, про що свідчили відповіді на запитання про ставлення школярів до школи і до перебування в ній. Беручи до уваги третю групу колективів, слід відзначити, що суперечливість у проявах показників наявного тут психологічного клімату у стосунках між учителями теж відігравала негативну роль у формуванні самопочуття школярів, їх позитивного ставлення до школи і всіх шкільних справ. Невисока зацікавленість учнів навчанням і справами свого колективу свідчили про недостатню ефективність роботи педагогічних колективів з цієї третьої групи.

Таким чином, можна зробити висновок, що психологічний клімат учительського колективу відіграє певну роль у створенні умов для становлення особистості школярів. Але він виступає не єдиним фактором цього процесу і не всі його параметри здійснюють одинаковий вплив на розвиток дитини. Тому, на наш погляд, було б неправомірно робити кінцеві висновки лише на основі фіксації прямих аналогій між показниками психологічного клімату і показниками особистісного розвитку школярів. Для одержання кінцевих результатів нашої роботи за допомогою формули Пірсона [3, 34] було визначено кореляційні зв'язки між параметрами, які відображалися у запитаннях першої і другої анкет. Ми вважали, що це дасть змогу встановити статистичну значимість впливу психологічного клімату учительського колективу на процес соціалізації особистості школярів, а також визначити закономірні зв'язки між окремими параметрами клімату і певними показниками розвитку школярів.

Аналіз коефіцієнтів кореляції показав загальну позитивну тенденцію взаємозв'язку між основною більшістю вказаних показників, тобто, чим вищі показники психологічного клімату в учительському колективі, тим кращі показники особистісного розвитку школярів. Найвищі статистично значимі зв'язки (на 0,05% рівні значимості) спостерігалися між змінними “задоволеність турботою вчителів про самопочуття учнів” та “наявність у педколективі творчої атмосфери” (0,89), “емоційне ставлення дітей до школи” та “конфліктність у учительському колективі” (0,83), “доброзичливість і об'єктивність оцінки роботи вчителів адміністрацією школи” та “задоволеність школярів об'єктивністю оцінки їхньої поведінки і успішності” (0,80) та ін. Змінна “впевненість учня у своїх силах” виявила статистично значимий зв'язок з багатьма змінними клімату, передусім, з такими як “задоволеність педагогів емоційними стосунками один з одним” (0,76), “задоволеність педагогів стосунками з керівництвом закладу” (0,77), “загальний емоційний настрій у колективі” (0,72) та ін. Слід відзначити, що такі показники як “активність дітей у вирішенні спільніх справ”, “емоційне ставлення дітей до школи” і “налаштованість дітей на навчання” виявилися статистично пов'язаними практично з усіма параметрами мікроклімату у колективі педагогів. Не було виявлено статистично значимих зв'язків між багатьма змінними дитячої анкети та такими параметрами як “задоволеність учителів заробітною платою” і “задоволеність учителів навчально-методичною базою школи”. Найнижчі коефіцієнти кореляції у цьому відношенні спостерігалися у змінних “ставлення дітей до виконання спільніх справ” (0,11), “активність дітей у вирішенні спільніх справ” (0,10), “впевненість у своїх силах” (0,13) тощо.

Вартими окремої уваги, на наш погляд, виявилися зв'язки між багатьма показниками самопочуття дітей і їх активності з параметрами мікроклімату, що за свою суттю відображають особливості управління педагогічним колективом. Наприклад, тісно пов'язаними були змінні “доброзичливість і об'єктивність роботи вчителів” та “частота випадків нетактовного ставлення до учнів з боку педагогів” (0,69), “турбота адміністрації про задоволення потреб педагогів” та “задоволеність учнів емоційним ставленням до них педагогів” (0,65), “порядок і організованість у роботі школи” та “налаштованість дітей на навчання” (0,62).

тощо.

Детальний аналіз одержаних результатів дозволив нам зробити деякі загальні висновки. Психологічний клімат, що склався в учительському колективі школи, серед усіх інших факторів спрямований на процес соціалізації особистості школярів. Характер стосунків учителів між собою та з керівництвом школи через стиль педагогічного спілкування виявляється пов'язаним невидимими нитками із самопочуттям дітей у школі, формуванням у них самооцінки, загального ставлення до всього, що робиться у школі, відношенням дітей до виконання своїх учнівських обов'язків. Стосунки у педагогічному колективі також виступають фактором формування взаємовідносин між школярами і мікроклімату в учнівських колективах.

Важливим фактором, на наш погляд, є зв'язок між параметрами психологічного клімату у педагогічному колективі та особливостями ставлення учителів до учнів і формуванням у дітей загального ставлення до педагогів. Без сумніву, що за відсутності сприятливих стосунків в системі "учитель-учень" педагог втрачає в очах дітей свою провідну роль як наставника. Природно, що діти, не знайшовши потрібної ім емоційної підтримки зі сторони педагогів та серед членів свого класного колективу, шукають інші референтні ім групи, і центр процесу соціалізації їхньої особистості переміщується саме туди.

Ще один важливий висновок пов'язаний зі сферою керівництва педагогічним колективом. Стиль керівництва, особливості реалізації керівником школи своїх управлінських функцій через психологічний клімат учительського колективу виявляються тісно пов'язаними з процесом соціалізації школярів. Очевидно, що у призмі головних завдань школи по підготовці підростаючого покоління до життя невід'ємною сферою професійних інтересів керівника освітнього закладу повинен бути психологічний клімат у педагогічному колективі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., Просвещение, 1989. — 224с.
2. Коломінський Н.Л. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах установ освіти //Директор школи. – 1999. – №5. — 16с.
3. Практикум по общей психологии /Под ред. А.И.Щербакова. – М., Просвещение, 1990. — 288с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976 .– Т.1. — 448с.
5. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М., Просвещение, 1990. — 208с.

Ольга КІЗЬ_(ЗМІСТ 224)

Формування психологічної готовності до створення сім'ї у вихованців інтернатних закладів

Демократизація соціального життя активізує пошуки більш гуманістичних підходів до організації навчально-виховного процесу у дитячих закладах. Особливо гостро проблема перебудови змісту та спрямованості виховання торкається закладів інтернатного типу, які працюють зі специфічним контингентом дітей, так званих емоційно депривованих та соціально невлаштованих. Відомо, що переважна кількість дітей, які виховуються в інтернатних закладах (93%) має батьків, яких позбавили права на піклування, або які перебувають у місцях позбавлення волі, або відмовилися від батьківських прав при народженні дитини чи є недіездатними через хворобу. При цьому стосунки з батьками залишаються для більшості вихованців інтернатів психотравмуючою темою. Тільки 20% дітей висловлюють бажання повернутися до батьків після закінчення інтернатного закладу. Як зазначають спеціалісти, що проводили експертну оцінку та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, хлопчики і дівчатка,"...які виховуються в інтернатних закладах, відрізняються від дітей, що виховуються в сім'ях, за розвитком інтелекту і особистості, причому не "тірше – краще," це *абсолютно інші діти* (підкresлено - О.К.). У них формуються специфічні риси характеру, поведінки, особистості. Відсутність самостійності зумовлюється груповим спілкуванням дітей з дорослими, чітким режимом дня, постійними

вказівками дорослих, їх контролем”[8, 74-75].

Як засвідчують дані соціально – психологічних досліджень, виховання в умовах звуженого соціального простору, збідненого досвіду апробації соціальних ролей часто породжує безпорадність особистості у самостійному вирішенні проблем дорослого життя, невміння обстоювати свої права та інтереси, брак достойної поведінки в умовах соціально-психологічного тиску. Звідси соціальна невлаштованість багатьох випускників інтернатних закладів, споживацькі настрої, асоціальна поведінка [3; 7].

На наш погляд, брак самодостатності є однією із причин маніпулювання ними у виробничому оточенні, побудові неформальних стосунків. Позиція утриманця в дитячому закладі, відсутність в роки активної соціалізації прикладу батьків як позитивної моделі статеворольової поведінки стає причиною виникнення проблем у створенні власної родини. Не випадково діти дітей, позбавлених батьківської опіки, поповнюють нове покоління вихованців інтернатних закладів. Науковці вбачають безпосередній зв’язок такої поведінки зі спотвореними уявленнями дітей про сім’ю та її функції. Підвищена цінність сім’ї в очах дитини і водночас брак досвіду життя в родині породжують явище ідеалізації вихованцями інтернату взаємостосунків у сім’ї та образу сім’янина. Їхня уявна модель значною мірою абстрактна, не наповнена конкретним контекстом повсякденного побуту, хоча і емоційно наасичена різними деталями бажаного майбутнього.

Водночас в уявленнях дітлахів є конкретний, негативний образ того, якими не повинні бути чоловік та жінка як батьки або подружжя: “щоб не пила (пив)”, “щоб не била (бив)”, “щоб гроши приносила (приносив)” тощо. Зіткнення двох протилежностей породжує конфліктну, суперечливу систему цінностей та особистісних очікувань щодо шлюбу та сімейного життя, розподілу статевих ролей, прав та обов’язків батьків та дітей. Так, наприклад, у нашому дослідженні випускники інтернатних закладів у переважній більшості бачать цінність сім’ї у наявності дітей і, водночас, відповідаючи на питання, що потрібно робити дітям, якщо батьки виявляються неправими, обирають варіант “мовчати” або “скаржитись іншим дітям”, ігноруючи інший “відверто сказати про це батькам”.

Актуальність і недостатня розробленість проблеми психологічної готовності юнацтва до створення сім’ї зумовили вибір предмету нашого дослідження – вивчення змістовних характеристик статевої свідомості (її ціннісно-смислової сфери) випускників інтернатів, а саме тих особливостей її розвитку, які зумовлюють дезадаптивні явища в побудові шлюбно-сімейних взаємин.

Гіпотезою проведеного пілотажного дослідження слугувало припущення, що деприваційні умови соціалізації формують у вихованців інтернатних закладів такі особливості статевої самосвідомості, які орієнтують на пасивно-залежні та пасивно-ухильні моделі статеворольової поведінки.

Для перевірки гіпотези на попередньому етапі зібрання матеріалу нами вирішувались такі завдання: проаналізувати результати наукових досліджень, присвячених особливостям формування образу Я дітей, які виховуються в умовах школ-інтернатів; дослідити зміст статевоспіввіднесених еталонів маскулинності та фемінності у старшокласників, які виховуються без батьківської опіки; визначити особливості самооцінок ставлень юнаків та дівчат стосовно виконання сімейних та соціальних ролей.

В процесі пілотажного дослідження нами було обстежено тридцять випускників інтернатних закладів м. Тернополя та Тернопільської області. Для зібрання емпіричних даних застосовувались стандартизовані методики – розміщення локусу контролю (за Роттером), прояву статевотипізованої поведінки (за С.Бем). Якісний аналіз дослідного матеріалу проводився на основі визначення ціннісно-смислових орієнтацій (за М.Рокічем), даних інтервювання експертів-спеціалістів, яким приходиться мати справу з влаштуванням доль вихованців-сиріт.

Слід зазначити, що спеціальних психологічних досліджень проблем соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів до самостійного життя раніше не проводилося, хоча з початку 80-х років стали відомими праці науковців, присвячені окремим сторонам розвитку особистості дитини в умовах емоційної депривації (Г.Прихожан, 1982; І.Дубровіна, 1982; Й.Лангмейер та З.Матейчек, 1984; Н.Толстих, 1982; В.Мухіна, 1989; Я.Гошовський, 1995 та ін.).

Відомо, що поняття психічної депривації Й.Лангмейер та З.Матейчек визначають як

психічний стан, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкт протягом тривалого часу не має реальної можливості для задоволення основних психологічних потреб [2]. На думку Е.Сергієнко, існує синтез внутрішньої та зовнішньої депривації психічного розвитку особистості. До останньої вченій відносить такі, як виховання дитини в закритому закладі, сенсорний голод, госпіталізація, недостатність або надмірність спілкування, брак референтної оцінки тощо [7].

Науковці стверджують, що нагромадження різноманітних видів депривації призводить до нівелювання індивідуально-неповторної психоструктури особистості. Депривація негативно позначається на самосвідомості, оскільки призводить до появи відхилень у формуванні адекватних самооцінних та очікуваних ставлень, що служить причиною дистармонії у процесі становлення образу Я (М.Буянов, 1988; Л.Галигузова, 1990).

Відомо, що образ Я виконує регуляторно-плануючу роль, певною мірою готуючи людину до виконання в майбутньому тієї чи іншої соціальної ролі (І.Чеснокова, 1977). Становлення образу Я у вихованців шкіл-інтернатів відбувається своєрідним, нетиповим шляхом, відмінним від однолітків, які виховуються в умовах повноцінної сімейної взаємодії. Нівелюючий режим позбавлення батьківської та материнської опіки впливає на розвиток усієї психоструктури особистості дитини, спотворює конгруентність образу Я, зачіпає базові конструкти самосвідомості (Г.Прихожан, 1982; Л.Осьмак, 1990; Я.Гошовський, 1995).

В свою чергу, брак комунікативного простору, звуження реального кола спілкування призводить до замкнутості, невміння напагодити контакти з навколошніми дітьми, однолітками і дорослими, а іноді навіть до соціальної самоізоляції. Найвиразніше це проявляється у змісті образу Я депривованих дітей, який сповненим протиріч та непослідовних самооцінних ставлень [4]. Ось чому Г.Прихожан наголошує, що вихованці інтернатних закладів у своїй більшості мають негативну Я – концепцію . Це пов’язано з тим, що образ Я ще в ранньому дитинстві формується перш за все на основі відображення людини в “соціальному дзеркалі”. А у випадку множинності таких дзеркал і неспівпадання відображень у них у дитини не розвивається почуття тотожності собі, самоідентичності [5].

В дослідженні Я.Гошовського стверджується, що в результаті депривації сімейного оточення дітям притаманний недостатній рівень усвідомлення себе, нестабільність і несформованість самосвідомості, що проявляється в конформності поведінки, в дуже значній залежності від групових норм, оцінок, цінностей. Недостатній рівень розвитку самосвідомості проявляється також у відсутності самоповаги, без якої неможливе формування позитивної Я – концепції. Дифузне й розмите уявлення про власний образ Я, внаслідок орієнтації на зовнішні оцінки корпоративної групи, набуває стабільного характеру. Як наслідок -зниження інтенсивності спроб у виділенні свого Я, байдужість до збагачення новими соціальними ролями [1].

Психологічні особливості пізнання оточуючих людей вихованцями інтернатних закладів, як відзначається в інших дослідженнях [4; 6 ; 10], мають свої специфічні риси. Відсутність адекватних способів і навичок комунікації відбувається як на самому процесі пізнання інших людей, так і на формуванні взаємин з ними. Це викликано не лише браком спілкування (його іноді досить або й забагато), але, насамперед, якісними порушеннями цього важливого для розвитку особистості процесу . Так, наприклад, І.Дубровіна зазначає, що для всіх дітей, які виховуються без опіки батьків, характерні викривлення у спілкуванні з дорослими. З однієї сторони, у вихованців інтернатних закладів загострена потреба в увазі дорослого, у людському теплі, лагідності і позитивних емоційних контактах. А з іншої проявляється невміння задовільняти цю потребу. Крім того, діється взнаки мала кількість звертань дорослих до дітей (в 4-10 разів рідше, ніж до їх однолітків, які ростуть у сім’ї), зниження у взаємних контактах особистісних, інтимних прохань, їхня емоційна біdnість та одноманітність змісту. Не випадково в 10-11 років у підлітків-вихованців інтернатів проявляється ставлення до дорослих та однолітків, яке базується на їх практичній користі для дитини, здатність “не заглиблюватись у прив’язаність”, поверхневість почуттів [6].

В якості однієї з найбільш істотних сторін формування психологічної готовності до створення сім’ї, В.Чудновський виділяє проблему виховання у юнаків та дівчат спрямованості на іншу людину. Формування бажання зрозуміти оточуючих людей, вміння враховувати їхні інтереси, смаки, настрої, звички є необхідною умовою для побудови сімейного життя [9]. Тому особливо насторожує те, що у депривованих дітей установка на іншу людину часто має

негативний характер, їм, здебільшого, властивий звужений, недиференційований образ чужинця.

Г.Прихожан досліджувала проблему включеності в образ Я підлітків і юнаків уявлень про себе як про дружину (чоловіка), матір (батька). Вона наголошує, що уявлення дітей про сімейне життя стихійно формується у самій сім'ї – або як прагнення до повторення, чи як прагнення зробити усе по-іншому. Ці уявлення у багатьох випадках відтворюють те, чого не вистачало у батьківській сім'ї, тобто вони часто носять компенсаторний характер [5].

Т.Юферева з'ясувала, що саме сімейні взаємини, реальна родинна взаємодія сприяють формуванню у дітей певних еталонів чоловічності і жіночності, зразків маскулинності і фемінності. Еталони, якими діти характеризують себе як чоловіків і дружин, а також специфічні способи рольової поведінки, засвідчують, що в уявленнях про маскулинність-фемінність у даній категорії дітей домінують особливості характеру, ставлення до інших, зовнішність, а також велика кількість деталізованих до крайності конкретних негативних характеристик [10].

Зазначимо, що образ сучасної жінки у вихованців інтернатних закладів включає те ж, що і образ чоловіка – характер, ставлення до інших, зовнішність, а в якості негативних характеристик -- погане виконання батьківських обов'язків. Як виявилось, уявлення про сім'ю займають в образах досить скромне місце, їх відрізняє біdnість, абстрактність і схематизм позитивних характеристик та деталізованість, емоційна насищеність негативних.

Відомо, що усвідомлення людиною своєї статової ідентичності відбувається на основі взірців-моделей чоловічої та жіночої поведінки. Інтервювання випускників інтернатних закладів засвідчило їх домінуючу установку на статевотипізовану статеворольову поведінку як бажаний ідеал шлюбного партнера. При цьому зміст оцінок ставлень щодо себе як представника певної статі та очікувань з боку друга іншої статі опосередкований численними статевостереотипізованими нормативами на зразок: "Жінка має вміти робити все і в місті, і по хатньому госпо-дарству, і у вихованні дітей", "Чоловік має заробляти достатньо грошей, щоб утримувати жінку і дітей" тощо. Слід зазначити, що якщо статевотипізований ідеал особи протилежної статі має близько 70% опитуваних нами випускників інтернатних закладів, то серед їх однолітків із загальноосвітніх шкіл таких лише 35%. Водночас статевотипізовані чоловічі чи жіночі та андрогінні якості відзначають в собі до 30% та 25% юнаків та дівчат загальноосвітньої школи і відповідно лише 14% та 8% вихованців шкіл-інтернатів. Решта демонструють нейтральні, невизначені особливості статево-рольової поведінки.

Здійснений нами ретроспективний аналіз сексуальних сценаріїв життя молодих дорослих вихованців інтернатних закладів засвідчує переживання ними значних проблем на шляху усвідомлення себе сексуальними істотами. Діти, які виростають в умовах дефіциту батьківської ласки, рано відкривають своє тіло, рано призвичаються шукати втіху в ньому у скрутні хвилини. Проте повага до тілесного низу, розуміння функцій статевих органів залишаються і в дорослі роки на досить низькому рівні. Обмеженість приватного простору під час навчання в інтернаті з одного боку, а з іншого — беззахисність перед численними сексуальними домаганнями однолітків та старших дітей, породжує знівелювані цінності сексуального та репродуктивного здоров'я, низьку сексуальну культуру.

Вихованці інтернатних закладів набувають досвіду сексуальних зловживань, сексуальної експлуатації, що негативно позначається на подальших інтимних стосунках у дорослом житті. Не випадково, що серед випускниць інтернатів більшою мірою поширені венеричні захворювання, незаплановані вагітності та аборти. На фоні збіднених навичок невербального розуміння іншої людини, нерозвинутої здатності повсякденно виявляти свою любов та ніжність, встановлення дружніх стосунків після закінчення інтернатного закладу, підтримання їх з постійним колом знайомих проходить психологічно важко. Не випадково лише до 20 % опитаних нами випускників інтернатів відзначили наявність тривалих близьких стосунків, на противагу випускникам загальноосвітніх шкіл, серед яких такий відсоток людей сягає 80%.

Проведений нами ретроспективний аналіз життєвих долі показує, що колишні випускники дитячих будинків та інтернатів часто бувають нещасливими у сімейному житті. Вони мають чимало проблем у спілкуванні і побудові партнерських взаємин з чоловіком (дружиною). В їхніх стосунках швидко вичерпується початкова прихильність, зміст

повсякденного інтимного спілкування більш збіднений. Не випадковими видаються значні труднощі у створенні власної сім'ї, а особливо у її збереженні.

Аналіз даних пілотажного дослідження суб'єктивної локалізації контролю дозволив дійти попереднього висновку про більшу склонність вихованців інтернатних закладів до екстернальних очікувань у більшості сфер життєдіяльності людини. Очевидно, широка регламентованість сфер буття в інтернатному закладі, звужене поле самостійної відповідальності формують своєрідну соціальну безпорадність в організації власного життя, яка посилюється відсутністю можливості отримати емоційно-психологічну підтримку від близьких, рідних людей. На наш погляд, численні скарги копищін інтернатних вихованців, на кшталт: "Якби нас навчили", "Нам потрібно було це пояснити", "Нам мало розповідали про це" тощо є своєрідною проекцією тих труднощів, яких вони зазнають при самостійному прийнятті рішень. На відміну від них, випускники загальноосвітніх шкіл у негативному досвіді самоствердження у соціумі вбачають як вину інших, так і власну некомпетентність.

Особливо рельєфно відмінності у змісті самооцінних ставлень проявились за результатами пілотажного дослідження особливостей ціннісно-смислової сфери юнацтва. Якщо основою структурування термінальних цінностей випускників загальноосвітніх закладів стала "цікава робота", "наявність хороших та вірних друзів," "любов" як духовна та фізична близькість з коханою людиною", "продуктивне життя" як максимальне повне використання своїх можливостей, сил та здібностей," "свобода," то у вихованців школ-інтернатів – "матеріально забезпечене життя", "громадське визнання як повага оточуючих", "рівність можливостей для всіх", "щасливе сімейне життя". Причому у їхній власній долі вказані цінності мети реалізувались лише на 20%, в той час як у їхніх однолітків, що зростали у сім'ях, на 60-70%. Основу життєвої концепції вихованців інтернатних закладів складали такі інструментальні цінності, як "вміння відстоювати свої права", "уміння приймати обдумані , раціональні рішення", "продуктивність в роботі", "незалежність як здатність діяти самостійно, рішуче". У їхніх однолітків з загальноосвітніх шкіл вищий рейтинг посідали: "освіченість, як широта знань", "висока загальна культура", "самоконтроль як самодисципліна", "високий рівень домагань до життя". Отже, особливості виховання дітей інтернатних закладів формує, на нашу думку, специфічні смисли особистісного та соціального існування, реалізація яких впливає на стан психічного благополуччя, виконання базових статевих ролей.

Отримані результати пілотажного дослідження будуть перевірені нами на статистично достовірній виборці. Наведені результати дослідження є попередніми і використані передовсім з метою постановки основної проблеми. На наш погляд, соціальне сирітство має вивчатись не стільки з точки зору кількісних показників (яку освіту, кваліфікацію отримали діти, чому навчилися, який стан їхнього здоров'я тощо), скільки якісних, пов'язаних з формуванням особистості – сильної чи слабкої , здатної до подолання труднощів чи пасуючої перед ними. При цьому підготовка підлітків та юнацтва до самостійного життя, створення сім'ї має бути спрямовуючим вектором виховних зусиль педагогів. Подружнє життя є саме такою сферою життєдіяльності людини, яке пред'являє вимоги до неї з точки зору її особистісних властивостей – структури свідомості, цінностей, нормативів поведінки, адекватних гуманістичним зasadам співіснування сім'ї як малої групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гошовський Я.О. Становлення образу Я у підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу. Дис. ... канд. психол. наук. – К.,1993. – 164 с.
2. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – М.: Авиценум, 1984. – 334 с.
3. Методичні рекомендації щодо удосконалення утримання та виховання дітей в дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / Упорядники та авт. кол. Л.С.Волинець та інші. – К .: Студцентр, 1998. – 191 с.
4. Осьмак Л.П. Психические особенности самоутверждения подростков /в условиях семейного воспитания и воспитания в школах – интернатах для детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Дисс. ... канд. психол. наук. – К., 1990. – 164 с.
5. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
6. Психическое развитие воспитанников детского дома/ Под ред И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. –

-
- М.:Педагогика, 1990. – 264с.
7. Сергиенко Е. А. Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения // Психологический журнал, 1990. – т. 2. – С. 150-160.
 8. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Авт. кол. Л.С.Волинець. – К.,1998. – 120 с.
 9. Чудновский В.Э. Некоторые вопросы подготовки старшеклассников к семейной жизни // Психолога – педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. Сб. науч. тр. Под ред. И.В. Дубровиной. — М.,1980. — С.24 – 40.
 10. Юферева Т.И. Особенности формирования психического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате // Возрастные особенности психического развития детей.: Сб. науч. тр. – Отв. Ред. И.В. Дубровина и М.И. Лисина. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 122 – 137.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Анатолій ВИХРУЩ, Степан ДЕМ'ЯНЧУК_(ЗМІСТ 224)

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО СИСТЕМУ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Проблема трудового виховання особистості займає одне з чільних місць у працях видатного українського педагога В.Сухомлинського. Відзначимо найважливішу, на нашу думку, особливість. Питання трудового виховання особистості В.Сухомлинський розглядає з позицій *системного* підходу, значно випереджаючи рівень тогочасної педагогічної науки і практики. Характерно, що пріоритетність такого підходу була не спонтанною, а результатом довгих роздумів і практичного досвіду. У праці “Павліська середня школа” кінцева мета визначена чітко і однозначно: “Наш педагогічний колектив працює над створенням такої системи трудового виховання, в якій праця формує моральні й інтелектуальні риси особистості” [4, 301]. Система трудового виховання має у працях В.Сухомлинського три взаємозв’язані рівні: теоретичні основи, структурна схема, функціональна схема. Розглянемо їх суть.

Основою теоретичних аспектів трудового виховання учнів у працях В.Сухомлинського виступає своєрідна філософія трудової діяльності, що між іншим поєднує його висновки з аналогічними положеннями К.Ушинського. Наприклад, у книзі “Батьківська педагогіка” філософські основи трудового виховання визначаються так: “Переживання краси праці починається з того, що дитина радіє життю, цвітінню, зеленому ростку пшениці, який вона виростила своїми руками” [1, 75-76].

Обґрунтовуючи висновок про працелюбну людину як ідеал, В.Сухомлинський підкреслював особистісну значимість праці. Цей чинник не в повній мірі враховується і в сучасних школах. Закликаючи вдуматися у зміст слова про органічну потребу в праці він обґрунтует надзвичайно важливий і перспективний висновок: “Це не просто вміння зробити те й те, не просто бажання одержати матеріальний результат праці. Це щось глибше: особиста радість, гордість тим, що зроблено власними руками. Це означає, що праця повинна полонити серце, перетворитися на творчість, оточену ореолом краси, гордості, особистої гідності” [1, 78].

Видатний педагог багаторазово обґрунтовував думку про необхідність особистої трудової діяльності учнів. Наче передбачаючи дискусії навколо майбутніх освітніх реформ, В.Сухомлинський писав: “Можна багато – правильно й красиво – говорити дитині про необхідність і красу праці, вона добре буде знати істини, що стосуються трудового обов’язку особи перед суспільством, але якщо вона власними руками не створила хліба, не окропила землю потом, не пережила тривожних дум про долю рослин, — наші слова будуть відсакувати, наче горох від стіни” [1, 8].

Характерно, що В.Сухомлинський відверто констатував факти і негативного, байдужого ставлення частини молодих людей до трудової діяльності. І невипадково 11 лютого 1969 року в газеті “Сельская жизнь” наче своєрідна пересторога був зроблений висновок, що за умов, коли молодь до 17-ти років лише вчиться, виникає загроза “... перетворення школяра в споживача матеріальних і духовних благ – і тільки.” Найбільш емоційно ця думка висловлена у відомих “Листах до сина”. Саме в першому листі В.Сухомлинський писав: “Не забувай, що корінь наш – трудовий народ, земля, хліб святий. І нехай проклятий буде той, хто хоч однією думкою, одним словом, одним вчинком своїм виявить зневагу до хліба і праці, до народу, що дав усім нам життя” [2, 586].

У програмній книзі “Серце віддаю дітям”, наче продовжуючи висновки А.Макаренка, він обґрунтував висновок, який не втрачає актуальності: “Праця як цілеспрямований вплив на особистість особливо тісно пов’язана численними залежностями і взаємозумовленостями з іншими виховними впливами, і якщо ці залежності і взаємозумовленості не реалізуються, праця

перетворюється на обридлій обов'язок, не дає нічого ні розумові, ні душі” [6, 255]. До цієї думки В.Сухомлинський буде поверматися багаторазово. Наприклад, розділ “Праця в духовному житті підлітка” з відомої книги “Народження громадянина” починається з наступного положення: “Праця, відрівана від ідейного, інтелектуального, морального, естетичного, емоційного, фізичного виховання, від творчості, від інтересів і потреб, від багатогранних відносин між вихованцями, стає для вихованців повинністю, яку ім хочеться швидше “відбути”, щоб лишилося більше часу на цікаві справи” [3, 568].

Логічним продовженням своєрідної філософії праці стали естетичні аспекти трудової діяльності. Проаналізувавши особливості організації праці дітей у саду, в полі, в майстернях, на навчально-дослідній ділянці, куточку краси В.Сухомлинський підкреслює: “Це не просто школа набування вмінь і навичок, а насамперед школа виховання почуття прекрасного” [1, 76].

Більше того, єдність естетичного і трудового виховання учнів розглядається В.Сухомлинським із своєрідних діалектичних позицій. Маємо на увазі ідею про необхідність переконання дітей, що “прекрасне створюється працею”, а праця в свою чергу “винаходжує людину красою”. До цього висновку він буде поверматися багаторазово, знову і знову пояснюючи тезис: “Краса облагороджує людину лише тоді, коли вона працює, створюючи красу”.

Важливо, що В.Сухомлинський неодноразово аналізує проблему трудової культури особистості. Трудова культура розглядається ним як поняття, в яке входить “... не тільки досконалість практичних умінь і навичок, майстерність, а й роль, місце трудової діяльності в духовному житті людини, інтелектуальна насыщеність і повнота, моральне багатство, громадянська цілеспрямованість трудової творчості” [5, 166]. Перспективним є також напрям, який В.Сухомлинський називав “політехнічна культура”.

Своєрідною вершиною теоретичних зasad трудового виховання учнів стали розроблені В.Сухомлинським принципи і вимоги: єдність трудової культури і загального розвитку – морального, розумового, естетичного, фізичного; розкриття, вияв, розвиток індивідуальності в праці; висока моральна сутність праці, її суспільно корисна спрямованість; раннє започаткування до продуктивної праці, трудове життя в дитинстві й отроцтві; різноманітність видів праці, постійність, безперервність праці; риси продуктивної праці дорослих у дитячій праці; посильність дитячої праці; наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; загальний характер продуктивної праці; єдність праці і багатогранного духовного життя, розумінні і відчуваючи залежності життєвих благ і культурних цінностей, які дістає людина від її особистої участі в загальній праці [5, 166-169].

Очевидно, що частина вищепереліканих принципів була відомою у педагогічній науці до В.Сухомлинського. Але тут вони зведені в єдину систему і, більше того, реалізовані на практиці.

Оригінально і своєрідно вирішував В.Сухомлинський питання професійної орієнтації учнів. В основі професійного вибору – вивчення і розвиток індивідуальних здібностей кожного учня за допомогою включення їх у різноманітні види діяльності. При цьому видатний педагог не допускає навіть думки про доцільність заклику “Всім класом у колгосп”. У книзі “Серце віддаю дітям” він писав: “Я бачу дітей закоханими в працю. Та я далекий від думки, що ця закоханість певною мірою вирішує подальший життєвий шлях дитини. Якщо учень закохався в світ живої природи, якщо праця в плодовому саду чи на ниві приносить йому радість, то це означає, що він обов'язково стане садівником чи агрономом” [6, 254].

Серед теоретиків і практиків трудового виховання упродовж багатьох років дискутувалося питання про оплату праці учнів. В.Сухомлинський вирішує цю проблему просто і водночас оригінально.

Оскільки учні отримують від суспільства безоплатні послуги, вони повинні започаткувати до безоплатної праці. У той же час “... істотне виховне значення має й індивідуальна оплата, особистий заробіток, який вноситься в сімейний бюджет” [5, с. 171].

У системі виховної роботи В.Сухомлинського значна увага зверталася на моральні аспекти праці учнів, в основі якої думка про “... моральне право на радощі і блага життя: щоб радіти, відпочивати, бути безтурботним, сміливо дивитися у вічі товаришеві, говорити правду, треба трудитися”. [1, 80].

Важливим компонентом повноцінної системи трудового виховання є належна організація

навчального процесу. Дидактичні основи трудової підготовки учнів розробляються В.Сухомлинським повно і всебічно. Зокрема він аналізує педагогічні аспекти матеріальної бази, зміст, форми, методи трудового навчання, особливості педагогічного керівництва.

Все вищесказане можна об'єднати у вигляді наступної схеми (рис.1).

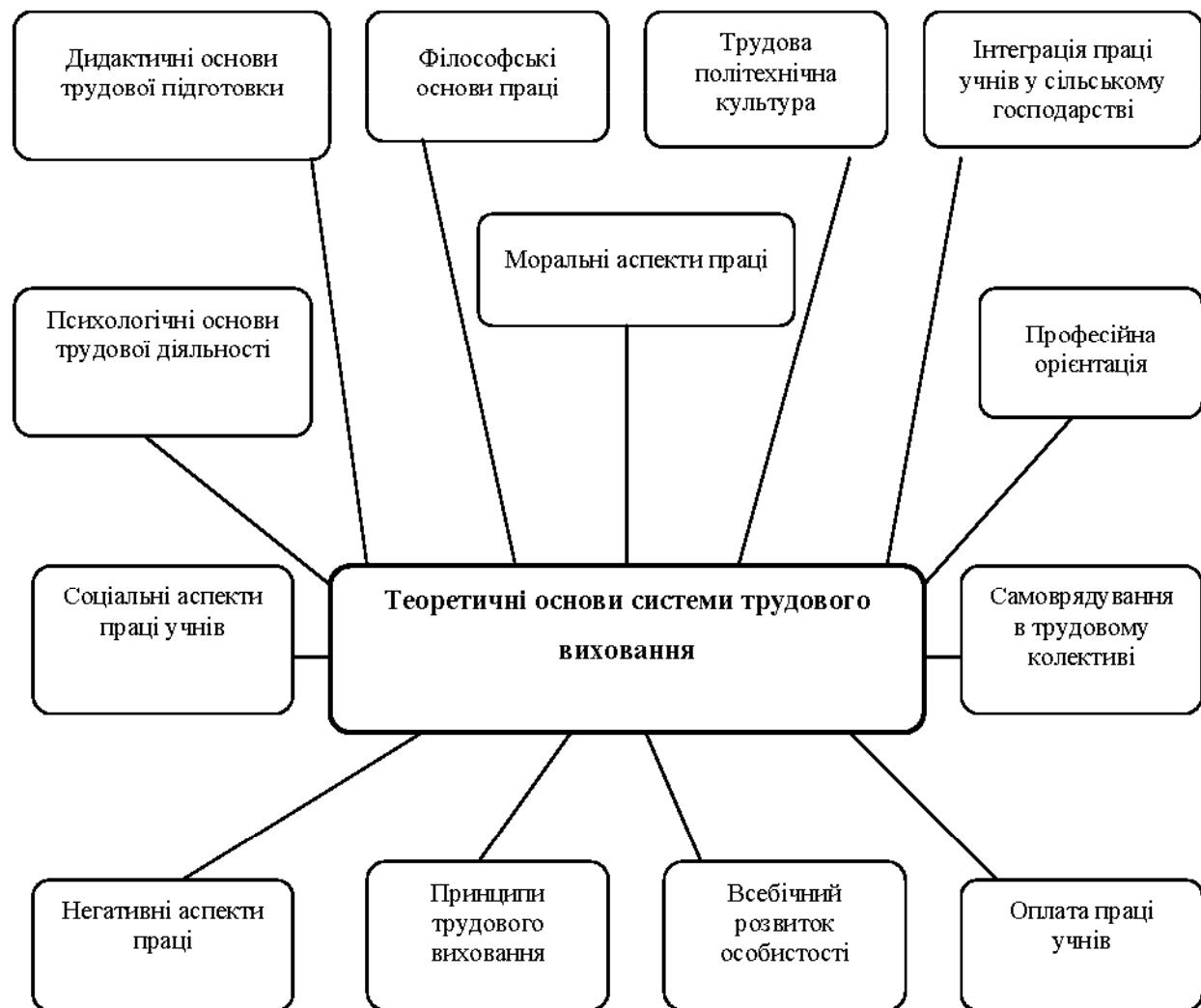


Рис. 1. Схема теоретичних основ системи трудового виховання

Розглянемо окремі компоненти структурної схеми трудового виховання учнів. На думку В.Сухомлинського вирішальне значення для формування вмінь і навичок, необхідних для успішної трудової діяльності, має відповідна організація уроків трудового навчання. Особлива увага звертається на елементарні види ручної обробки матеріалів. І хоча в умовах початкової школи праця поєднується з грою, саме тут закладаються умови “формування і розвитку інших, складніших умінь і навичок”. Мабуть ніколи не втратить значимості наступний висновок В.Сухомлинського: “Точний розрахунок, тонкість обробки і монтування, чітка взаємодія деталей, частин цілого – ці риси культури праці в початковій школі дуже важливі для дальнього трудового навчання” [4, 319].

У старших класах увага акцентується на дослідницькій діяльності в лабораторіях, а також проведенні різноманітних практикумів.

Прийшовши до висновку, що програми з трудового навчання не можуть вирішити широкого кола проблем підготовки особистості до ефективної праці, В.Сухомлинський обґрунтovує необхідність відповідної позакласної роботи. Організація гуртків юних рослинників, селекціонерів, садівників, пасічників, механізаторів, електротехніків, радіотехніків, слюсарів-кондукторів, токарів, тваринників, квітникарів ... сприяло успішному розв'язанню проблем трудового виховання учнів. Відзначимо, що кожний гурток розглядався як “центр творчої праці

повнокровного інтелектуального життя”, а праця в гуртках, різноманітних трудових об’єднаннях мала здебільшого дослідницький характер.

Варто відзначити, що В.Сухомлинський обґрунтував педагогічну доцільність системи свят, які дозволяли створювати для учнів “психологію успіху”. Особливо потрібно відзначити значимість наступних свят: “Свято першого хліба”, “Свято квітів”, “Свято праці”, “Свято весняного деревонасадження”, “Весняне свято винограду”, “Осіннє свято винограду”, “Свято останнього снопа”, “Свято урожаю”, “Свято сінокосу”, “День королеви ланів”, “Свято відродження родючості”, “Свято першої борозни”. Організовані на основах колективної творчості, свята ставали помітними етапами розвитку учнів.

Структурна схема трудового виховання учнів може бути запропонована у наступному вигляді (рис.2).



Рис. 2. Структурна схема трудового виховання учнів

Логічним завершенням досліджуваної проблеми є розробка функціональної системи трудового виховання учнів. Розглянемо окремі аспекти даного питання.

Великий інтерес викликає педагогічна класифікація праці учнів: за суспільною значимістю; за співвідношенням навчальної і виховної мети; за роллю і місцем у здійсненні розумового, морального, фізичного, естетичного, політехнічної освіти; за співвідношенням розумових і фізичних зусиль; за характером знарядь праці; за результатами трудової діяльності; за оплатою. [5, 170-171].

У запропонованій В.Сухомлинським класифікації відзначимо вдалу спробу вирішення багаторічної дискусії про непродуктивну і продуктивну працю. Зокрема, аналізуючи працю учнів за результатами трудової діяльності, В.Сухомлинський обґрунтует наступний висновок: “В одних випадках праця створює наочні матеріальні результати, в інших – вона є тільки умовою для їх створення, в третіх – взагалі не має матеріальних результатів, але праця збагачує життя духовно ... Для всеобщого розвитку необхідне поєднання всіх цих видів праці.” [5, 171].

Значно випереджуючи свій час В.Сухомлинський в центрі трудового виховання учнів поставив успішну дослідницьку діяльність. Експеримент, досліди, пошук нетрадиційного вирішення проблем супроводжували учнів упродовж всіх років навчання: пошук умов оптимальної обробки ґрунту для отримання високих урожайів, догляд за тваринами з використанням народних методів лікування, робота в саду, виготовлення вже в початковій школі понад 30 діючих моделей.

З кожним роком ця діяльність ускладнювалася, дозволяючи шляхом включення учнів у все нові й нові види діяльності формувати високий рівень трудової культури.

Захист природи в системі В.Сухомлинського є невід'ємним компонентом. Оригінальною була структура ланок у комітеті юних захисників природи: юні друзі саду, юні друзі лісу, юні друзі полезахисних смуг, юні друзі родючого ґрунту, юні друзі птахів, юні друзі водних багатств, юні друзі бджіл.

Відзначимо ще один цікавий аспект трудового виховання, який пізніше знайшов подальший розвиток в роботі вчителів-новаторів. Починаючи з третього класу в кожного учня було 2 години улюбленої праці. У цей час “одні діти йшли в “зелений будиночок”, другі – в робочу кімнату, треті – в теплицю, четверті – на навчально-дослідну ділянку чи в сад. Ті, кому сподобалася робота на

фермі, йшли до ягнят і телят. Кожен учень робив те, що йому до душі". [6, 253].

Функціональна система трудового виховання учнів, на основі праць В.Сухомлинського, може бути запропонована у наступному вигляді (рис.3).



Рис. 3. Функціональна схема трудового виховання

Феноменальність успішної педагогічної діяльності В.Сухомлинського пояснюється використанням переваг системного підходу, вдалим поєднанням практичного досвіду і теоретичних пошуків. Яскравим підтвердженням цього висновку є вдале вирішення широкого кола проблем трудового виховання учнів.

ЛІТЕРАТУРА

- Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. – К.:Рад. Школа, 1978. – С.263.
Сухомлинський В. О. Листи до сина. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. – С.583 – 657.
Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. – С.281 - 582.
Сухомлинський В. О. Павліська середня школа. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 4. – С.5 – 390.
Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 1. – С.53 – 206.
Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. – С.5 – 279.

Ірина КУЧИНСЬКА (ЗМІСТ 224)

ІВАН ОГІЄНКО ПРО ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Одним із глобальних об'єктів педагогічної науки є дослідження процесу створення сприятливих умов для відродження духовності. Сьогодні це спонукає до пошуку нових оптимальних шляхів морального виховання школярів на основі дослідження і відродження суспільно-історичного досвіду та культурно-педагогічних надбань українського народу.

Необхідність звернення до виховного досвіду народу та його духовно-моральних принципів проголошують і Декларація про державний суверенітет України, і Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ ст.).

Особливий інтерес у цьому плані становить дослідження педагогічної спадщини видатного українського педагога І.Огієнка (1882-1972 рр.), який належав до числа фундаторів національної системи освіти, що утверджувалася в роки відродження Української держави. Вчений зробив значний внесок у розвиток змісту освіти, наукове обґрунтuvання виховного процесу; одним із перших доводив, що родинне і шкільне та позашкільне виховання матиме високу результативність лише тоді, коли зміст освіти концентруватиме в собі ідейні, морально-духовні здобутки рідного народу, відображатиме його національні традиції, звичаї, обряди.

Таку точку зору відстоювали такі відомі діячі, як Б.Гріненко, Г.Вашchenko, Я.Чепіга, С.Русова

та інші. Вони вважали, що національна система навчання та виховання історично обумовлена і створена самим народом на основі системи ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, відповідно до природно-історичного розвитку духовної культури нації.

Важко переоцінити роль творчого набутку І.Огієнка для сучасної системи виховання молодого покоління громадян України. Закономірно, що духовна спрямованість світогляду педагога зумовлює домінування в його творчості ідеї виховання духовної особистості на основі цінностей християнської моралі.

Основні положення вченого в цьому контексті передусім відбиті в працях: "Як жити на світі. Мій дарунок для молоді" (Холм, 1943), "Навчаймо дітей своїх української мови" (Вінниця, 1961), "Бог і світ. Читанка для молоді недільних та українських шкіл та для родин" (Вінниця, 1964), "Служімо своєму народові!" (Холм, 1942), "Віра" (Холм, 1944), "Служити народові — то служити Богові! (Холм, 1944), "Живімо правдою" (Холм, 1944), в самих назвах яких відріджена духовна спрямованість його поглядів. В них теоретична думка і практичні рекомендації злиті воєдино і це надає їм життєвого характеру.

Погляди Івана Огієнка на роль виховання у формуванні особистості перекликаються з поглядами філософів Платона, Лейбніца, Канта. Їхні висновки про те, що завдяки вихованню людина стає справжньою і що шляхом виховання можна обновити рід людський, мають багато спільногого з огієнківським баченням цього процесу,

Вихованість особистості характеризується сформованістю у неї системи моральних властивостей, що на думку вченого, відображають її ставлення до людей, колективу, суспільства довколишньої дійсності, до самої себе. Отже, важливим питанням є, яка цінність у свідомості молоді має бути так би мовити, найуніверсальнішою, першопричинною, виховним пунктом всього доброго і гуманного, корисного і потрібного. І.Огієнко вважав, і культурно-історичний досвід нашого народу підтверджує це, що такими цінностями є Бог і Україна.

Основу кожної людської діяльності складають цінності — історично складені модуси, способи зв'язку свідомості і буття, людини і світу. Цінності лежать в основі вибору цілей, засобів та умов діяльності, особистості. Тому, проблема формування цінностей має виключно важливе значення для розвитку національної школи.

Складність і багаторізноманітність феномену духовних цінностей вимагає цілісного системного підходу до їх формування. Для цього, за переконанням І.Огієнка, необхідно поєднати виховні зусилля всього суспільства і передусім сім'ї, школи і церкви, адже вони відіграють головну роль у підготовці підростаючого покоління до життя.

Важливим моментом у виховній роботі школи, родини і церкви є створення умов для саморозвитку дитини як особистості і індивідуальності. Спільна їх робота дасть можливість прилучити дітей до культури пращурів і культур інших народів світу, орієнтувати їх на вічні абсолютні цінності демократичного суспільства.

Виховання молоді в дусі християнської добросердечності Іван Огієнко надавав особливої уваги, обґруntовуючи це тим, що виховання українського народу без вивчення основ християнства безпідне і часто завдає шкоди. Вихователю, на його думку, необхідно в основу всієї системи роботи покласти і укорінити в душах юних громадян вічні істини християнства, які, за переконанням вченого, вказують мету педагогічної діяльності,

Для І.Огієнка це є головним орієнтиром, на який мусять спиратись всі люди і народи і за яким мусить слідувати розвиток усякої народності. "Наука Христова — найбільша й найглибша, найвірніша й найясніша наука на світі. Це наука, що перероджує цілий світ на. Божих синів" [1]

Протягом віків діти виховувались в національному середовищі, зміст та форми функціонування якого відображають культурно-історичний досвід рідного народу. Національне виховання, яке гармонійно вписується в життєдіяльність рідного народу, поступово формує в підростаючих поколіннях всі компоненти духовності, яка передається дітям від дідів і прадідів і поглиbuється, збагачується в умовах сучасного буття нації. Основне історичне покликання школи — виховувати народ, націю, продовжувати і розвивати національну освіту, культуру, мову. Оновлення школи і педагогіки на духовно-національних засадах — ось провідний напрям роботи, від якого залежить доля майбутніх поколінь, доля нашої багатостражданої країни.

У вихованні духовних якостей школярів Іван Огієнко наполягав; на відновленні престижу рідної мови не просто як засобу комунікації, а як виразу неповторної ментальності українського народу, найбільш стійкого фундаменту побудови системи національного виховання, адже ступень досконалості рідного народу визначає ступінь його зрілості та глибини його культури. Крім того, безмежні багатства мови, яку створив цілий народ, вказують на нескінчений шлях до самовдосконалення кожній особистості. В цьому унікальність, оригінальність і неповторність кожної мови як явища цивілізації.

Але проблема формування високоморальної особистості, учня, відмічав майже у всіх своїх працях І.Огієнко, успішно вирішується лише в разі відповідної підготовки вчителя, його високої кваліфікації, що дозволяє формувати духовність і моральність школяра.

Вченій вважав, що учитель національної школи — передусім вихователь моральності, який добре знає національні традиції і на основі їх виховує в дітей почуття милосердя, співчуття до горя людини, любові до Бога і України, потягу до народної творчості, а найголовніше — виховує потребу працювати не тільки на себе, а й на благо своєї держави.

На прикладі, його роботи у Кам'янець-Подільському державному українському університеті (1918-1920 рр.) ми бачимо плодотворну працю педагога по створенню духовно-національних умов у справі виховання молодих кадрів.

Цікаво відмітити, що наявність богословського факультету в українських університетах, Іван Огієнко вважав корисним, необхідним та обов'язковим явищем і писався тим, що "вперше на сході слов'янства" з'явився такий факультет і у нас [2].

Для вченого не було і щонайменшого сумніву в тому, що цілі і завдання національної системи виховання досягаються насамперед через глибоке і всебічне оволодіння учнями змістом освіти, який має втілювати в собі національні та духовні цінності і реалізується такими основними шляхами, засобами: релігійні виховні традиції; рідна мова; родовід; рідна історія; краєзнавство; національна міфологія; фольклор; національне мистецтво; народний календар; народні прикмети; вірування; національні традиції; звичаї і обряди; національна творчість.

І.Огієнко був переконаний, що становлення моральної особистості та усвідомлення нею змісту духовних цінностей повинно здійснюватися на міцному етнічному ґрунті, на вихованні національної свідомості українців власною історією, мовою, релігією, всім що було кращим у цього древнього народу, та на усвідомленні своєї етнічної спільноти.

При цьому слід вказати, що для здійснення такого підходу необхідно було докорінно змінювати побудову всієї системи виховання, переорієнтувати його на духовно-національні цінності, змінивши акценти у викладанні. Від вивчення досягнень чужомовних культур педагог радив терміново переходити до вивчення і пропаганди скарбів власної культури і цивілізації.

Виховання духовних цінностей особистості школяра вчений розумів виходячи із своїх етичних уявлень про необхідність звернення до божественної сутності людини і життя в гармонії з усім світом в цілому. Завдання ж полягає в тому, щоб традиційний ідеал українців, розкритий у святому письмі та збережений впродовж тисячоліть, відновити і пристосувати до сучасності. При цьому, підкresлює І.Огієнко, основний акцент мусить бути зроблений на вихованні у молоді духовності на засадах саме української національної православної церкви, її морально-етичного потенціалу.

В результаті власних досліджень історії та культури українського народу вчений дійшов висновку, що стійка мораль може бути побудована лише на духовних цінностях, які втілені у християнстві. Коли ж вона будеться лише на власному щасті та користі, то неминуче обертається в мораль egoїзму, тобто перестає бути справжньою мораллю. Тому він відзначає, що лише висока духовність, заснована на вірі в бога та бессмерття людської душі можуть бути основою правдивої моралі, яка вільна від компромісів і має абсолютний характер.

Сьогодні, у виборі світоглядної позиції молодої людини, незалежно від того, чи цей вибір випаде на релігію, чи на атеїзм, важливу роль мало б відіграти, на нашу думку, вивчення релігієзнавства. Важливо подбати про те, що в результаті вивчення цього навчального предмета, учні довідалися про те, якими були релігійні уявления наших пращурів; про зв'язок релігії та духовної культури; про функції релігії та значення у людському суспільстві; про історію виникнення та сучасне становище основних релігій світу та ін.

В цьому контексті слід підкresлити, що Іван Огієнко вважав менталітет української нації

невіддільний від релігійної свідомості. Релігійна свідомість — це своєрідний комплекс духовних цінностей, без яких, на думку педагога, немислимі нормальне функціонування соціуму. Релігійна свідомість зміцнює в душі людини віру в добро, справедливість і чесність і тим самим сприяє формуванню певного типу поведінки.

Варто відзначити, що причини формування same національно-релігійних ідеалів полягають в особливостях ментальності українського народу. Так ставлення до віри завжди було пов'язане з релігійною традицією народу, тобто є частиною виховання, не відріваного від потреб життя, а конкретного, необхідного саме для даного народу. Для І.Огієнко було цілком очевидним, що у вихованні духовної особистості необхідно дотримуватись педагогічних традицій тієї віри, до якої належать діти. Він доводив, що в контексті становлення особистості мета релігії та виховання багато в чому співпадає, тобто, і релігійна, і світська виховні концепції полягають у тому, щоб зробити дитину кращою, ніж вона є. Важливо підкреслити, що для педагога релігія — не сукупність догм, не церковний ритуал, а перш за все —вищі загальнолюдські цінності, які пронизують усі релігії, серед яких чільне місце посідають ідеї християнської правди і любові. Тому і християнське, і моральне виховання особистості є не чим іншим, як будівництвом характеру з пріоритетом духовних цінностей.

Але робота з формування ціннісних орієнтацій неможлива без докорінного поліпшення родинного виховання. Тому що, сім'я на думку І.Огієнка це "домашня церква", в якій закладається духовний стрижень особистості, основи її моралі, самобутність національного світовідчуя і світорозуміння.

Іван Огієнко спонукає наслідувати ідеал сімейного щастя в українській народній педагогіці. Тому, основними завданнями родинного виховання, вважав є:

- формування духовних цінностей з позицій добра, справедливості, гідності, правди, честі, людянності;
- створення сприятливої трудової атмосфери в сім'ї;
- залучення дітей до світу знань через народні казки, пісні, прислів'я, приказки, думи, лічилки тощо;
- піклування про нормальній розвиток відчуттів і сприймань дитини;
- турбота про те, щоб кожна дитина всебічно розвивалася, володіла рідною мовою, елементарними знаннями про навколошнє середовище (рідний край, природу тощо);
- залучення дітей до активної участі в народних традиціях, звичаях, обрядах, виховання в них національної свідомості і самосвідомості, характеру та ін.

Таким чином, основними засобами родинного виховання І.Огієнко вважав мову, материнський і батьківський вплив, рідномовне оточення, етичне середовище.

Весь дух праць вченого, іхня ідейно-виховна спрямованість переконливо свідчать про те, що він прагнув виховувати добротворців, мужніх захисників духовно-національних інтересів рідного народу, його інтелектуальну і духовну еліту. "Людина завжди хоче жити суспільним життям, і завжди прагне, щоб життя це було краще від того, яким воно є. В своєму житті кожна нормальна людина впливає на своє оточення, а коли вона до того й належно здібна, то й підносить це оточення на вищий ступінь" [3].

Пошуки системоутворюючих, генеральних ідей педагогічної спадщини І.Огієнка приводять до висновку, що він утверджував у своїй основі єдину систему національного виховання, головні складові якої є родинне, шкільне й релігійне виховання. На думку педагога, родина, школа і церква це ті "три кити", на яких має базуватися весь багатогранний виховний вплив на підростаючі покоління. Це процес нелегкий, довготривалий, але перспективний. Життя потребує пошуку нових педагогічних ідей, які б відповідали перетворенню в усіх сферах суспільного життя, в свідомості й поведінці людини. Тому, у комплексі завдань, які розв'язуються нашим суспільством на сучасному історичному етапі, перебудова діяльності загальноосвітньої школи має посісти особливе місце.

Мета здійснюваних перетворень — забезпечити нову якість навчання і виховання молоді, створивши тим самим необхідні умови для соціально-економічного й духовного розвитку нашого суспільства.

Особливо сучасно в контексті нових підходів до вивчення особистості та нових технологій її виховання звучать ідеї Івана Огієнка про оновлення змісту виховання, яке на його

думку, повинно передбачати:

- залучення учнів до системи духовних цінностей українського народу;
- розвиток творчого потенціалу кожної дитини, реалізація її нахилів і здібностей у різних сферах діяльності і спілкування;
- формування загальнолюдських норм духовної моралі (любові, віри, надії, доброти, милосердя, взаєморозуміння, терпимості, інтелігентності);
- розвиток внутрішньої свободи, здатності до об'єктивної самооцінки і саморегуляції поведінки тощо.

В українській теорії та практиці кінця XIX століття та початку ХХ вперше цілеспрямовано звернута увага на "атмосферу шкільного життя", "дух" школи, як виховний засіб. Було доведено, що саме це є однією з умов вірної організації навчання, покажчиком рівня навчально-виховного процесу, засобом виховання дітей. Зрозумілим для сучасників є чітко визначені своєрідні освітньо-виховні завдання, які на думку І.Огієнка, повинен реалізувати вчитель у процесі навчання. А саме:

- виховання народності;
- розумове виховання;
- виховання морально-вольових якостей ("моральної чуткості душі", "чесності", розумних потреб, "почуття обов'язку", "доброчесності до людей", "християнської смиренності", працелюбності тощо). "Маючи всі ці чесноти, як дари віри, людина легко спасається, цебто досягає щастя й спасіння в Бозі" [4].

Пошук шляхів більш ефективного виховання учнів сьогодні ведуться на основі ідей демократизації і гуманізації педагогічної діяльності, системного підходу до її організації. Удосконалення цієї роботи залежить від оновлення системи освіти на духовно-національній основі. Без таких засобів виховання, що ввібрали в себе досвід тисячолітнього буття народу, як без коріння чи фундаменту не може повноцінно розвиватися ні родинне, ні громадське виховання, ні педагогічна наука.

Отже, проблема формування цінностей має виключно важливе значення для розвитку України в умовах розбудови її державності, демократичності в атмосфері руйнування колишніх пріоритетів у політиці, економіці і особливо в духовному житті нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іларіон. Хвалімо Бога українською мовою! - Вінніпег, 1962.- С.4.
2. Матеріали Кам'янець-Подільського міського державного архіву.Ф.582. оп.І, Од.зб.3. Арк. ІЗ.
3. Іларіон. Українська культура і наша Церква. Ідеологія, української православної Церкви. Життєпис.— Вінніпег, 1991.— С.10.
4. Іларіон. Віра. Слово во врем'я лютє.— Холм, 1944. — С.16.

Віра ВИХРУЩ (ЗМІСТ 224)

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ОСНОВ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ. П.РЕДКІН.

Петро Григорович Редкін (1808-1891) народився в місті Ромнах Полтавської губернії. Батьки його були малоросійськими дворянами і заможними поміщиками. Спочатку Петро Григорович навчався вдома, а потім його віддали до Роменського повітового училища, де викладання було поставлене дуже добре завдяки вдалому підбору вчителів. Енциклопедичною освітою Редкін зобов'язаний Ніжинській гімназії вищих наук князя Кушельєва-Безбородько, а також Московському Університетові, на етико-політичне відділення якого він вступив у 1826 році. Великі здібності студента привернули увагу викладачів. У 1828 році Редкін іде у Дерпт з метою підготовки до професорського звання. Перебуванню у Дерпті він зобов'язаний вивченням німецької та класичних мов. З 1830 по 1834 рік Петро Григорович Редкін слухає лекції Гегеля, Савін'ї, Раумера, Ганса у Берлінському університеті, вдосконалюється у знаннях класичних мов, вивчає англійську, італійську, іспанську, довершує свою загальну та спеціальну юридичну освіту. Після повернення з-за кордону він складає іспит на ступінь доктора права і призначається у Московський Університет читати лекції з енциклопедії права. Професорська

діяльність Редкіна, яка тривала до 1848 року, принесла йому славу талановитого лектора і вченого. Причини його уходу з кафедри залишаються до кінця не з'ясованими, але навіть в період вільний від викладацької діяльності, тобто до 1863 року, Петро Григорович активно співпрацює із "Журналом для воспитания" та журналом "Учитель", продовжує редакувати "Бібліотеку для воспитания", роботу над якою розпочав ще у 1843 році. З 1863 року П.Редкін стає професором С.-Петербурзького Університету по кафедрі енциклопедії законодавства, де працює до 1882 року, одночасно виконуючи (1873-1876 рр.) і обов'язки ректора цього закладу. Редкін довгий час головував у С.-Петербурзькому Педагогічному товаристві, членами якого були М.Пирогов, К.Ушинський, В.Стоюнін, О.Воронов, О.Головнін. К.Ушинський, який слухав його лекції, відгукувався про них і про вплив самого лектора із великою відчіністю. Головною метою викладання Редкіна був розвиток у слухачів любові до науки, почуття правди і справедливості, вироблення чіткої логіки і послідовності, наукового спрямування, яке б ґрунтувалося на вивчені першоджерел. Саме цими ідеями проникнуті і педагогічні праці.

У педагогічній літературі 40-х років, заповненій переважно рекомендаційно-практичними вказівками з питань виховання, стаття П.Редкіна "На чим должна основываться наука воспитания" (1845 р.) стала першою спробою дати схематичний начерк педагогіки як теоретичної науки в дійсному розумінні цього слова. Протестуючи проти рецептурного характеру тогочасної педагогіки, що було традиційним для німецької школи і пануючих у той час поглядів на педагогічну діяльність як таку, яку можна опанувати тільки через практику, він пише: "Ця наука виховання не заміняється тим, що звичайно зветься школою життя ..., школа ця здебільшого занадто пізня, та і не кожному випаде щастя пройти її. Те ж, що власне називається вихованням, і своєчасне, і не випадкове. Наука виховання не заміняється також і тим, що називається вродженим тактом, або що набуто простою довготривалою навичкою. Вихователь не повинен покладатися на таких ненадійних керівників. Не завжди навмання, без світла науки можна відкрити пряму дорогу до мети, і не завжди подальше життя може залагодити недоліки першого виховання... педагогіка у справжньому своєму значенні повинна бути також і наукою позитивною, дослідною, і наукою філософською, яка ґрунтується на засадах розуму" ... [2, 62-63].

Жива, як саме життя, педагогіка повинна пробуджувати мислення в кожному, хто тільки звік мислити. Її положення не можуть бути загальними фразами, а, так би мовити, темами для роздумів. Правда, скористатися правилами, викладеними в педагогіці, зможе у достатній мірі той, хто їх сам у собі знову переосмислить; оцінить же їх і підтвердить тільки людина із достатнім запасом практичних відомостей, які поєднують погляд всебічний, глибокий і світлий" [2, 63].

Філософське осмислення педагогічних проблем дозволяє авторові створити свою концепцію теорії нової педагогіки. Єдиної думки щодо спрямування філософських поглядів П.Редкіна немає. Деякі вважали його раціоналістом, а за свідченням О.Герценя, з яким Редкін мав дружні стосунки, він був глибоким ідеалістом. Але всі сходяться на думці, що Петру Григоровичу було притаманне прагнення в усьому дійти до досконалості, до глибини явищ, стосувалося це педагогічних чи юридичних проблем. Тому у статті "На чим должна основываться наука воспитания" П.Редкін не тільки знайомить читачів із вченням Браубаха (стаття була написана як відгук на книгу німецького педагога Браубаха "Основи педагогіки" (1841р), а й висловлює свої думки щодо виховання, бо як зауважує автор, "пан Браубах писав для Германії, — я пишу для Росії".

П.Редкін вважає, що педагогіка у дійсному своєму значенні повинна бути і наукою філософською, яка ґрунтується на засадах розуму. Суть її становить не у викладі окремих фактів, випадків досвіду, а у розвитку загальних, основних законів явищ, "... у розвитку думки, якою дихають факти, і без якої усі факти не життєздатні, не мають значення для мислячої людини", "не існують для духовної її свідомості".

У Редкіна єдність мислительного й дослідного елементів — це та методологічна основа, на ґрунті якої долається в науці і однобічність вульгарного емпіризму, і поверховість раціоналізму. Ці ідеї стали основою для педагогічних праць його учня, К.Ушинського, який уточнюючи позиції свого вчителя, вироблені у процесі спілкування з найкращими представниками європейської педагогічної думки, писав, що не самі факти по собі

перетворюються у педагогічну досвідченість, у науку педагогіку; що факти "... повинні узагальнитися, стати думкою, і вже ця думка, а не сам факт, стане правилом виховної діяльності педагога... Для розуму сам факт не має значення, — важливим є тільки ідеальний бік факту, думка, що виводиться з нього і ним підкріплюється. Зв'язок фактів у ідеальній формі, ідеальний бік практики і буде теорією у такій практичній справі, як виховання" [6, 18-19].

Погляд на педагогіку як на органічне поєднання наукових знань із практичним досвідом, де перше є основою і фундаментом, було для вітчизняної педагогіки середини XIX століття новим і нетрадиційним. На жаль, ця ідея так і залишалася ідеєю. Її не було використано ні у підготовці вчителів на території імперської Росії, ні у подальшій розробці основ наукової педагогіки і, зокрема дидактики. В той же час свою думку про необхідність зробити педагогіку науковою і практикою виховання П.Редкін висловлюється достатньо чітко: "... той, хто викладає педагогіку як науку повинен пам'ятати, що вона, крім теоретичної ваги, має і практичне значення; практичні педагоги не повинні забувати, що задля виправдання свого імені вони зобов'язані вивчити педагогіку як науку; нарешті і ті, і інші педагоги повинні переконатися, що для грунтовного викладу і вивчення педагогіки необхідно встановити верховну ідею їхніх наук... — виховуя таким чином, щоб твій вихованець став своїм власним вихователем (за словами Браубаха) [2, 67].

Виховання і навчання перебувають у тісному взаємозв'язку, незважаючи на відмінності між ними, вони здійснюють взаємний вплив, тому виховання повинно бути повчальним, а навчання виховуючим. Навчання тоді буде виховуючим, коли не тільки повідомлені "матеріальні знання", а й у самому повідомленні і через нього учень стає здатним самостійно розвивати власне мислення.

Освіта повинна мати загальний характер, тобто розповсюджуватися на всіх людей, що особливо важливо, стосується всієї особистості людини в цілому, всіх її природних схильностей і здібностей. Виховуюче навчання повинно спрямовувати її до доброго, до того, у чому полягає призначення людини, щоб вона зберегла у собі образ Божий і уподобилася своєму першообразу. Це і є основним завданням освіти. В той же час кожна людина має свої особливості, призначає себе до певної діяльності, займає у суспільстві певне положення, тому освіта повинна бути разом з тим і індивідуальною, особистою.

У статтях "Что такое воспитание" та "С чего начать?" (опублікований вперше в "Журнале для воспитания" (1857)) П.Редкін наголошує, що питання про освіту він сприймає не як старе, а як нове, для Росії питання про народну освіту. На його думку "освіта ніяк не може бути насправді не народною тому, що людина постійно набуває її під непереборним впливом тих постійних особливостей, того характеру, яким відрізняється його народ від інших народів" [5, 138].

Про складність визначення повної суті цього поняття "освіченість" П.Редкін пише: "...що немає визначення освіченості, яке б визнавали всі. Особливі труднощі пов'язані з тим, що ті, хто визначає подібні поняття, неминуче вносять в нього не одні загальні, незмінні, але і конкретні риси свого народу, своєї партії і, навіть, своєї особистості" [4, 247]. Розмірковуючи про феномен взаємодії суспільного і особистого у формуванні освіченої людини, він приходить до висновку: як і освіченістьожної людини ґрунтуються на її фізичному розвитку і на володінні всіма необхідними матеріалами, культура народу або всього століття має матеріальну основу, на якій вже височить духовна освіта як окремих осіб, так і всього народу, людей взагалі" [4, 248]. Тому, щоб визначити сутність освіти і конкретну характеристику освіченої людини даного суспільства, необхідно знати особливості цього суспільства. Редкін визначає їх таким чином: "Дух нашого суспільства проявляється переважно у пряненні до вільного розвитку своєї особистості, до вільної самодіяльності спільнот і громад, до асоціації або вільного об'єднання осіб через тогожність їх інтересів і занять, до гуманності людяності ... до рівності всіх перед законом і суспільством ..., до народності або поєднання одноплемінників у єдине ціле в усіх відношеннях, — ... тобто до розумової, моральної, громадянської та політичної свободи всіх і кожного..." [4, 248].

Таким чином, в основі виховання і навчання, на думку П.Редкіна, лежать загальний і особистісний фактори. Знаючи загальні закони розвитку особистості, вчитель повинен спрямовувати увесь свій вплив на те, щоб спонукати сили вихованця на його власний природний розвиток, без якого неможлива освіта. Але це не є ні єдиною, ні, навіть, найголовнішою

задачею виховання і освіти. Вона передбачає повідомлення вихованців того, що потрібно для його “самодіяльної і самостійної освіти”. Це повідомлення повинно бути не механічним, а динамічним, тому що вихованець може стати освіченим, перетворити “свою власну тваринну природу у духовну” тільки за рахунок власних зусиль. Суть справжньої освіченості ледь вловима, її не можна охарактеризувати словами. Вона проявляється у благородстві характеру, у міцності переконань, у живості і свіжості почуттів, у логічності мислення, у твердості волі, у ширій відданості всьому прекрасному і доброму тощо. “Сформувати всю людину — означає розвинути в ній всю природу її таким чином, щоб вона досягла свого призначення, розвинути в ній не тільки тіло але і духовні здібності, її почуття, схильності, бажання, її волю, мислення, словом, все в ній, відповідно до моральної достойності природи людини” [2, 71], — пише П.Редкін.

Виховання без участі волі вихованця не може зробити його моральним. Виховувати людину, пригнічуючи її самостійність, не розвиваючи її поступово, означає, на думку Редкіна, “... суперечити своїй власній загальній меті виховання”, “прагненню виховувати так, щоб ... вихованець не мав з часом потреби у вашому вихованні, тобто щоб він поступово все більше і більше набував здатності бути власним своїм вихователем” [2, 66].

Щодо навчання як особливого процесу, ця мета звучить таким чином навчати — означає досягнути того, щоб після закінчення навчання учень міг сам продовжувати вивчення того, до чого раніше одержав належне наставництво” [2, 67].

Навчання як процес розглядається П.Редкіним у двох аспектах: 1) щодо змісту повідомлених науково відомостей, які є її матеріалом (матеріальний напрямок); 2) щодо впливу, який наука має на розвиток учня (формальний напрямок). Враховуючи існування цих двох напрямків навчального процесу, вчений виводить важливий закон дидактики — “... зміст науки разом з тим і діє, тому матеріальне навчання має і формальний бік”, навпаки, формальне може не мати ніякого матеріального впливу” [2, 67].

З формального боку вчений відрізняє дію внутрішньої істини повідомленого матеріалу від тієї дії, яка є наслідком самого способа навчання, або одного тільки метода. Наприклад, навчаючись читати, учень (матеріально) виробляє навичку читання, (формально-матеріально) не тільки навчається зосереджувати увагу на предметі, але й робить певні висновки, формально вправляє “вишу мислительну здатність”. У зв’язку з різним впливом на особистість самого процесу навчання виділяються і “види навчання”. По-різному звучить щодо кожного з них і основний закон дидактики: 1) для формальної мети — навчання повинно бути таким, щоб учень одержав належний напрямок і можливість сам іти вперед, коли навчання закінчиться; 2) для матеріальної мети — навчання повинно бути таким, щоб повідомлені знання ніби розвивалися самі собою, щоб у повідомленому знаходилися “основи або зерна для подальшого самостійного вивчення предмета”.

Редкін [2] поділяє всі науки на позитивні або історичні (у широкому значенні) і філософські. Будь-яка наука, на його думку, теж може розглядатися з цих позицій. Специфіка науки відбувається на змісті “верховної істини дидактики” щодо неї. Так стосовно філософських наук вона виражається таким чином: а) у формальному плані — вчити так, щоб мислительна діяльність учня набула навички і напрямку для подальшого самостійного розвитку. Для позитивних або історичних наук основний закон дидактики П.Редкін формулює таким чином: а) у формальному плані — вчити так, щоб пам’ять учня постійно підкріплювалася, а сам він був здатний відповідно до даного напрямку додавати до попереднього запасу відомостей ті, що здобуті ним самостійно; б) у матеріальному плані — викладай факти так, щоб в них були зерна подальшого розвитку, щоб учень міг сам розширювати і поповнювати коло своїх знань, міг легко поєднати нові знання із повідомленими раніше, внести їх до складу засвоєних відомостей. Очевидним є те, що і філософські, і історичні (позитивні) науки повинні бути спрямовані на формування самодіяльної особистості і виховання її самостійності. Щоб забезпечити мету навчання, вчитель повинен дотримуватися головного правила навчання: “робити все, через що може розширитися коло пізнання і збагатитися запас відомостей учня”. Головним засобом для цього є “збагачення таких пізнань”.

У своїх роботах П.Редкін диференціє поняття “навчання” і “викладання” [2]. Викладання теж має свою мету, головне правило і головний засіб. Головною метою викладання

є “зміщення і підвищення шляхом вправлення і діяльності пізнавальної здатності учня.” Вчитель у своїй роботі повинен пам’ятати про головне правило: “роби все, через що сила пізнавальної діяльності збільшується”. Головним засобом для нього є “збільшення рухливості мислення”.

Своєрідним є розуміння Редкіним того, як навчання впливає на особистість. З одного боку воно розвиває пам’ять і “забезпечує пізнання того, що повідомляється ззовні”: в цьому зміст, предмет і матеріал для мислення. З іншого боку навчання впливає на мислення і веде до самопізнання. “Це самопізнання, — пише П.Редкін, — відбувається або розумом, який діє пасивно, таким чином, що думка є тільки дозволеними відчуттями; або розумом, який діє активно, а думки не обґрунтуються ніякими відчуттями. Таким чином, навчання має вплив на чуття та волю учня через знання, бо чуття і воля здатні до освіти, а освіта відбувається і повинна відбуватися через мислення” [2, 70]. В той же час вчений зауважує, що виховання не повинно бути “зовнішнім механічним наповненням вихованця різними відомостями, моральними правилами та ідеями, але й не повинно обмежуватися одним збудженням внутрішніх сил вихованця”. На жаль, відзначає він, багато вихователів саме так розуміють виховання і навчання і не зважають на необхідність розвитку його самостійності, а всю задачу навчання і виховання бачать у научуванні, дресуванні та повідомленні так званих “позитивних відомостей” у формуванні людини “ззовні”. Вважати, що виховання повинно ґрунтуватися тільки на збудженні, — пише П.Редкін, — означає віддавати учня природі і природним його силам; а це ніколи не приведе його до справжньої освіченості” [5, 272]. Тому виховання і навчання повинні повідомляти все необхідне для самодіяльності і самостійної освіти вихованця у динамічній формі, тобто таким чином, щоб він міг стати освіченим за рахунок власних зусиль.

Взаємодія виховання і навчання забезпечує за змістом і спрямованістю у різні періоди життя освіту людини: “Основа загальної, початкової освіти є спільна для всіх людей людська особистість, а основою подальшої спеціальної освіти є особлива особистість окремого громадянина” [5, 111].

Але у будь-якому випадку головним завданням освіти “... вивчити природу людини і її призначення, щоб будь-яке відхилення від прямого шляху, який веде до призначення, усунути з самого початку і знову спрямувати людину на вірний шлях, застосовуючи відповідні засоби” [2, 71].

Педагогічна творчість Петра Григоровича Редкіна набуває для дидактики важливого значення саме через його спробу вперше розробити теоретичні засади цієї науки. Але цінними є також і ті окремі думки, які він як автор оглядів зарубіжних джерел висловив щодо окремих питань виховання і навчання. Зокрема, у статті “Обзорение педагогической литературы” (1857) крім огляду фундаментальних праць з історії педагогіки переважно німецьких авторів, автор зупиняється і на питаннях психології, історії організації навчання, детально аналізує дидактичну теорію Дистервега.

Впродовж 1863 року, під час співробітництва П.Редкіна у журналі “Учитель” (за редакцією І.Паульсона та М.Весселя), була надрукована серія статей під загальним заголовком “Современные педагогические заметки”. Статті мали на меті ознайомити читачів з передовими течіями у тогочасній германській педагогічній журналістиці. Вся серія складається з 47 нарисів на різноманітні теми, у тому числі і дидактичні. Вони виникли під впливом перегляду передових педагогічних журналів. Один з них мав назву “Берлінські листки” і видавався В.Тило, зятем А.Дистервега, а два інших, — “Рейнські листки” і “Педагогічний літопис”, — видавалися самим А.Дистервегом. П.Редкін переглянув журнали за 17 років. Про завдання виконаної роботи він писав: “Нашиими нотатками ми спробуємо замінити для наставників, батьків і всіх бажаючих займатися вихованням і навчанням дітей читання у оригіналі іноземних педагогічних журналів. Зміст їх передано буде у виписках і цитатах з доповненнями, які необхідні, щоб читачі могли скористатися прочитаним без будь-яких інших літературних посібників, або ж цей зміст стане для нас тільки матеріалом, основою для власних нотаток, тільки темою, щодо якої ми запропонуємо власний погляд... Не здивим буде попередження, що маючи на увазі російського читача, ми будемо передавати все не інакше, як із вказівкою на певне застосування до потреб вітчизняних” [4, 123]. У інших місцях своїх нотаток автор писав, що матеріали з журналної літератури Германії передаються ним не у простому перекладі, а у

самостійній обробці. Він бере статтю за матеріал чи основу, або навіть привід до висловлювання своїх думок і поглядів. Слід сказати, що нотатки і характер викладу в них не були систематичними. Сам автор пояснював це тим, що його матеріали тільки готують до подальшого більш глибокого і всебічного ознайомлення читачів із зарубіжним європейським досвідом.

У аналізі основ нової германської педагогіки П.Редкін перш за все бачить ті її риси, які є прогресивними у порівнянні із старою школою: “Стара німецька школа пригнічувала розум, нова розвиває його... Стара школа заперечувала і відкидала значення природи й освіти для практики дійсного реального життя; нова переконана у важливості життя в природі і у необхідності зрозуміти і пізнати її істини; в усьому вона баче необхідність зі освіти людини для життя ... Стара школа буде школою теоретичного і навчання; нова школа є школою практичної діяльності. Стара школа співставляє без зв'язку навчальні предмети один біля одного; нова поєднує їх органічно і генетично... Стара школа перетворювала учнів у рабів своїм деспотичним характером у навчанні дисциплін; нова має на меті розвиток людської природи за її законами і формування характеру через розумну дисципліну” [4, 248].

Цей своєрідний порівняльний аналіз дозволяє визначити проблеми, які є більш актуальними для вітчизняної педагогіки середини XIX століття. Тому П.Редкін зупиняється на них більш детально, висловлюючи свою позицію і адаптуючи зарубіжний досвід до наших умов. Серед дидактичних проблем розглядаються такі: виховуюче навчання (нотатки 4, 6, 7, 16, 20, 32, 36), спілкування вчителя і учнів (нотатки 6, 7, 19), навчальна література (нотатки 22, 29), організація навчальної роботи учнів (нотатки 35). Вони розробляються в руслі ідеї самодіяльності учнів, необхідності врахування загальних закономірностей розвитку та індивідуальних особливостей людини, на засадах нової педагогіки. Але слід зазначити, що ці нотатки, як і проаналізовані раніше статті, мають теоретичний і більш філософський характер, що, очевидно, і було метою педагогічних роздумів П.Редкіна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демков М.И. История русской педагогии. — М.: тип. Московского Университета, 1909. — С.321-333.
2. Редкин П.Г.На чем должна основываться наука воспитания// Журнал для воспитания. — 1846. — Отд. II, Ч. III.
3. Редкин П.Г. Обозрение педагогической литературы/ Редкин П.Г. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз,1958.
4. Редкин П.Г.Современные педагогические заметки. Ст. 40 образованность, цивилизация, культура и дух времени/ Редкин П.Г.Избранные педагогические сочинения, — М.: Учпедгиз,1958.— С.247-249.
5. Редкин П.Г. С чего начать// Журнал для воспитания. — 1846. — Отд.П.-Ч.ІІІ.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В.11т.т. — Т.ІІ. — С.18-19
7. Чижевский Д.М. Нариси з історії філософії на Україні. — Нью-Йорк, 1991. — С.86.

Юрій ПОЛІЩУК (ЗМІСТ 224)

ІДЕЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ І ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ (XIX — поч. XX ст.)

До перших молодіжних товариств на західноукраїнських землях, які на практиці почали здійснювати військово-патріотичне виховання підростаючого покоління, насамперед, слід віднести буковинські студентські корпорації «Запороже» і «Чорноморе». Відзнакою корпорацій був герб, на якому розташовувався їх кліч у корпоративних кольорах. Так, товариство «Запороже» мало кліч «Борімося — поборемо!» і малиново-біло-золоті барви. Корпорація «Чорноморе» — синьо-золоті кольори і кліч «Честь — Україна — товариськість!»

Відзнаками членів зазначених товариств були шапка і стрічка. При відповідних урочистостях кожний член мав право носити корпоративний святковий набір з певними відмінностями, що відповідало статусу конкретної особи в корпорації.

Святковий набір складався з козацької стрічки (малиново-біло-золотої в «Запорожу» і синьої в «Чорноморі»), білих шкіряних рукавичок, чорних лакованих чобіт і шаблі.

Члени корпорацій поділялися на звичайних: юнаки, козаки, «батьки» та надзвичайних:

почесні «батьки», допомагаючі члени і «конкнайпанті».

Молодий студент, який вступав у корпорацію студіючого «козацтва» складав присягу на її кольорах та на шаблі. Давав зобов'язання «повинуватися приписам статуту і правильника товариства, розпорядженням старшини і завжди стояти на сторожі інтересів української нації та в обороні українського народу».

Після двох семестрів навчання в університеті кожний член корпорації (козак) повинен був здати перед спеціальною комісією «козацький іспит». Він складався з історії і географії України, української літератури, правил двобою на шаблях та українських пісень.

У корпораціях велика увага приділялась патріотичному вихованню. Звертаючись до виховних традицій козацької педагогіки члени студентських корпорацій активно гартували і дух і тіло. Тому фізичні вправи і загартовувальні процедури займали у виховній системі товариств чи не найголовніше місце. За що їх противники називали «б'ючими товариствами».

Серед фізичних вправ виділялись вправи із шаблею та двобою на шаблях. Як відзначалось в одній із резолюцій керівного органу корпорації «Запороже» Генеральний Раді Козацькій «таким шляхом виховуються відважні і воївничі члени, які під час визвольних змагань стануть на чолі національно-визвольної боротьби української нації». У статуті «Запорожа» був такий пункт: «Запорожець» зобов'язаний реагувати на місці на всяку образу українського народу і його особистої гідності, навіть якби бачив, що стойть перед ворожою перевагою, бо не в конкретній побіді лежить сatisfакція, а у гідній і відважній реакції на образу» [8, 89-90].

До основних соціально-педагогічних засад, на яких базувалась вся виховна діяльність корпорації «Запороже», слід віднести такі:

- сумлінно виконувати всякий, накладений чи добровільно перебраний обов'язок;
- мужньо боронити національну чи особисту честь;
- бути корисним членом своєї національної спільноти [8, 90].

На подібних принципах виховувались і члени студентської корпорації «Чорноморе».

До молодіжних товариств Галичини у соціально-педагогічній діяльності яких чільне місце посіло формування національної свідомості і самосвідомості, а також військово-патріотичне виховання молоді належала «Академічна громада» Львівського студентства.

Поширення серед галицької молоді ідеї української державності та необхідності збройної боротьби для її здобуття не могло не вплинути і на членів зазначененої спілки. Уже в 1912 р. було виголошено кілька рефератів на тему: «Українська справа в евентуальній війні», після яких відбулись широкі дискусії, наслідком яких було те, що члени «Громади» приступили до створення окремої військової організації. Цим зайнівся спеціально створений комітет під головуванням студента Івана Чмоли. «Він влаштовував військові вправи за містом та підготував проект статуту для запланованого «Союзу Українських січових товариств». Міністерство внутрішніх справ статут не затвердило, але комітет продовжував діяти готовучи молодь до майбутньої війни. Для цього комітет видав ряд військових підручників для української молоді та почав друкувати журнал «Відгуки». Комітет також перебрав в свої руки і доповіді на військові теми» [8, 51].

До найбільш ініціативних та активних членів зазначеного комітету належали І.Чмола, О.Кvas, В.Клим та В.Кучабський. Так, зокрема, їх зусиллями в 1913 р. у Львові було створено ще одне патріотичне студентське товариство під назвою «Мазепинський курс мілітарний». Заняття цей гурток проводив, як правило, вночі. Важливим засобом прищеплення молоді ідеї збройної боротьби за свою державність стала клятва. Члени зазначеного товариства при запалених смолоскипах в лісі складали присягу про те, що будуть боротися зі зброєю в руках за здобуття незалежності України. Після присяги нові члени подавали всім руку на знак повної та широї дружби і переходили на «ти».

Діяльність «Мазепинського курсу мілітарного» поширювалась на всю Галичину. Його члени виїздили з доповідями до таємних гімназійних гуртків, організовували там військові вишколи, збирали гроші на «Воєнний фонд», який було створено в лютому 1914 р. з метою роздобути гроші на закупівлю зброї [8, 18].

Необхідно вказати на те, що ідея військової підготовки української молоді була сприйнята далеко неоднозначно. Деякі студентські кола виступили з гострою критикою стрілецької діяльності Чмоли, Kvаса, Франка та їх прихильників. Друга секція Українського

студентського союзу ім. М.Драгоманова скликала на 20 жовтня 1912 р. прихильників і противників військового вишколу на дискусійний вечір. Прихильники військово-патріотичного виховання української молоді намагалися відстоюти концепцію, сутність якої полягала в тому, що створення соборної суверенної Української держави можливе лише шляхом збройної боротьби. Їхні противники відстоювали думку, що цієї мети можна досягти через «творення культурних цінностей». Прихильників збройної боротьби вони зневажливо називали «люшняками», які, мовляв, хочуть йти «з люшнями» на ворога.

На дискусійному вечорі, а також на загальних зборах Українського студентського союзу, що відбувся 15 грудня 1912 р. переможцями вийшли прихильники «культурництва» [8, 18-19].

Проте табір прихильників військового вишколу української молоді зовсім не збирався поступатися. Того ж вечора в приміщенні товариства техніків «Основа» відбулись збори прихильників військово-патріотичного напряму серед львівських студентів. Дискусія звелась до обговорення конкретних шляхів, форм і методів поширення і впровадження зазначеної ідеї в суспільну свідомість української молоді.

Чергова прилюдна дискусія між прихильниками і противниками військово-патріотичного виховання відбулась на масових зборах, скликаних 3 жовтня 1913 р. Українським студентським союзом у Львові. Від імені «військовиків» виступив І.Чмола. Він із запалом намагався переконати присутніх у «потребі підготовки національної самооборони шляхом закладення стрілецьких дружин та ширення самостійницьких клічів поміж народом, щоб у такий спосіб надати ідеалові самостійної України реальний зміст і бути приготованими до «евентуальних міжнародних конфліктів» [8, 18-19].

Інакше виглядала справа у провінції та поміж гімназійною молоддю. Там переважали прихильники військового вишколу, що на практиці готували членів молодіжних гуртків до майбутньої збройної боротьби. Вони активно підтримали створений 16 грудня 1913 р. Стрілецький комітет, який став на чолі молодіжного стрілецького руху. Цей комітет пізніше об'єднався із Стрілецькою секцією Українських січових стрільців. Його головою став Д.Катамай, а заступником І.Чмола. Поза ними діяв ще від 1913 р. Стрілецький курінь при «Соколі-Батьку» [8, 18-19].

Важливу роль у військово-патріотичному вихованні галицької молоді у довоєнні часи відігравали молодіжні товариства «Сокіл» і «Січ». «Ідеалом «Сокола» було: плекати ідею національної спільноти, прагнути домогтись свободи для Батьківщини, прагнути до гармонійного розвитку одиниці (особи — Ю.П.), а через вишкіл одиниці до вишколу всієї нації, підносити рівень національної самосвідомості» [8, 100]. Отже, метою «Сокола» насамперед було військово-патріотичне і фізичне виховання української молоді. З цією метою була розроблена ціла система комплексів фізичних вправ. Але вони виконувались не механічно, тобто не мали суто спортивно-фізкультурного характеру, а в органічній єдності з конкретними формами виховної роботи, сутністю яких було формування національної свідомості і самосвідомості. До важливих засобів прищеплення здорового патріотизму слід віднести періодичне голосне проголошення всіма виконуючими той чи інший комплекс фізичних вправ лозунгів-закликів спілки: «В здоровому тілі — здорована душа!», «Всі за одного, і один за всіх!», «Всі вперед!», «Не плачем, а мечем!», «Не лебедіти, а працювати!». У гімні «Сокола» був заклик: «Боротись будемо, соколи ми всі, за нашу святу Україну!» Кредо було сформульоване так: «Міцне й суцільне зосередження гармонійного суспільства-нації — це наше завдання!» [8, 100]. У статуті «Сокола-Батька» були передбачені також вправи із стрільби із вогнепальної зброї. Це мало «виробляти бистрість ока і підготовити до оборони України від ворогів». Вправи зі стрільби завершувалися щорічними змаганнями, на яких найкращі стрільці отримували нагороди.

«Сокіл» був молодіжним товариством, що мав всі ознаки напіввійськової патріотичної організації. Його керівництво було ініційоване на козацький манер: голова, кошовий отаман, хорунжий, четарі, місточетарі. Подібний склад старшин був на чолі сокільських округів. Як правило на ці посади обирали колишніх підстаршин, які закінчили військову службу. На чолі стягу (першого осередку «Сокола» — Ю.П.) стояв отаман, якому допомагали четарі та місточетарі.

Члени «Соколу» носили уніформу, спочатку кавового, а з 12 жовтня 1905 р. сірого кольору. На правому боці грудей була нашита широка стрічка (7 на 8 см.), яка складалась з

таких кольорів: синій-жовтий-синій. На жовтому фоні чорними буквами була написана назва сокільської округи, до якої належав сокіл. Вся старшина носила спеціальні відзнаки, залежно від виконуваних в організації функцій. За ухвалою старшинської ради від 20 вересня 1913 р. вони були визнані як обов'язкові для всієї спілки [8, 103].

Прагнучи до посилення військового вишколу української молоді «Сокіл» створює у Львові суто військово-патріотичну стрілецьку організацію, яка примикала до нього, але була організаційно незалежною. Нове молодіжне товариство отримало назву «Запорожські стрільці», мало дещо інші назви для старшин, але старшинські відзнаки були такими ж, як і в «Соколі». Найвищим званням стрілецької старшини був полковник. За ним йшли підполковники, сотники, четарі і рійники [8, 106].

Поширення ідеї сокільства на сільську молодь спонукало Українську радикальну партію почати створення власної молодіжної організації, яка отримала назву «Січ». Ініціатором і творцем нового молодіжного об'єднання став доктор Кирило Трильовський. Він же сформулював виховні засади «Січі»: «... товариський дух історичної Січі, січові звичаї, військовий дух, демократичні принципи співжиття, товариська солідарність, висока громадянська мораль, боротьба проти пияцтва, праця над власною освітою, поборювання москвофільства, а понад усе – високий патріотичний дух любові до батьківщини, почуття принадлежності до великої культурної нації із славною історією та віра у власні сили» [15, 6].

Основна виховна діяльність «Січі» відбувалась у кошах. Кожна «Січ» мала свою домівку, де влаштовувала сходини. Дуже великою популярністю користувалися «Січові фестини». На них з'їжджалися січовики з околиць та сусідніх повітів. Зібрани разом січовики влаштовували перед січовою старшиною щось на зразок військового параду. «Попереду йшов, а часто йхав на коні кошовий, перев'язаний через плече відзнакою кошового — синьо-жовтою стрічкою шириною 10 см. За ним хорунжий ніс січовий прапор малинового кольору (пізніше замінений на синьо-жовтий – Ю.П.). Хорунжий також був перев'язаний стрічкою шириною 10 см. у трьох кольорах – синьо-жовто-синій. З обох боків хорунжого йшли два січовика з топірцями в руках. За ними слідувала решта кошової старшини: писар, обозний, скарбник. Усі вони мали такі ж стрічки, але вужчі (9 см.). Заступник кошового – осавул мав синю стрічку з двома жовтими пасочками (1,5 см) по боках [8, 110].

Кожний член «Січі» носив топірець. Капелюх був прикрашений січовою відзнакою – зіркою. Починаючи з весни 1910 р. у спілці було введено єдину уніформу – «синьо-сірі штаны заправлені в чоботи; така ж чимерка з червоною вишивкою. Під нею вишила сорочка і темно-синій пояс. На голову січовики одягали чорну суконну круглу шапку з червоним шпилком на лівий бік [8, 111-112].

Важливу роль в національному вихованні галицької молоді відігравала українська скаутська організація Пласт. У наш час, коли в Україні, особливо в західному регіоні країни, Пласт активно відроджує свою виховну діяльність, зазначене об'єднання викликає до себе підвищений інтерес з боку батьків, педагогів і науковців. Соціально-педагогічні засади виховної діяльності Пласти побудовані на ідеї віданості українській нації, її державності і зафіксовані у трьох головних обов'язках пластиуни:

1. Бути вірним Богові і Україні.
2. Допомагати іншим.
3. Жити за пластовими законами і слухатись пластового проводу.

Ідея служіння Богу і Батьківщині у пластовій виховній системі завжди розглядалась у контексті боротьби за власну державність. При цьому сутність Пласти визначалась його провідниками виходячи з концепції, що українська нація може здобути державність лише силовою зброєю. А Пласт для цього повинен був дати «молоду людину з вольовим характером, глибоким почуттям національної честі, жертовну та енергійну» [1, 28].

Цей аспект військово-патріотичного виховання був теоретично розроблений у статті Д.Донцова «Юнацтво і Пласт». Він, зокрема, підкреслює, що Пласт може і повинен стати чинником морального оздоровлення, провідником в нашу розчавлену і безхребетну морально націю міцних ідей ..., які одні лиш можуть піднести нас з упадку» [4, 14]. Анализуючи значення Пласти та інших молодіжних об'єднань для підготовки української молоді до боротьби за власну державність Донцов сформулював його так: «В Пласти, мов в зерні рослини, криється

той острій і свіжий, новий для нас світогляд сильних, могутніх, здорових рас, який, лише він – може відродити скалічену довгими роками ганьби, моральність нації» [4, 15].

Отже, стрижневою основою всієї довоєнної соціально-педагогічної діяльності українських молодіжних товариств було військово-патріотичне виховання, формування національної свідомості і самосвідомості, а також культурологічна діяльність.

Перший пластовий осередок створив восени 1911 р. студент Іван Чмола. Колишня пластунка Г.Дмитренко так згадує перші організаційні збори, які відбулися в залі товариства «Січ»: «В самі напівтемно. Тут зібралися понад 50 учеників і учениць з різних львівських шкіл. В тім сутінку побачила я студента низького росту у вишиваній сорочці. Це був Іван Чмола. Коли всі зібралися він виступив із промовою. Говорив палко і завзято. Особливо наголосив на тому, що наш Пласт не має бути забавкою, а з нього має зродитися наше українське військо» [10, 10-11].

Зі всіх присутніх на зборах до Пласту вписалося 30 чоловік. О.Степанів стверджує, що «щя організація вела більше військову, ніж пластову роботу, бо, крім в'язання вузлів, пластового ходу, сигналізації, училися ми стріляти з бравнінга, пізнавати систему кріс Манліхера, таборувати і підходити» [13, 10].

Це ж підтвержується і в статті «Пласт як новий спосіб фізичного і морального виховання» («Здоров'я», березень 1913 р.), де подається програма діяльності гуртка І.Чмоли: «стріляння з кріса (рушниці – Ю.П.) та револьвера, сигналізування, стеження, військові марші з вправами і т.п. [7].

З огляду на розвиток подій та значні масштаби участі вихованців молодіжних товариств Галичини у національно-визвольній боротьбі українського народу цей патріотичний порив мав велике виховне значення. Відомий в еміграції історик С.Ріпецький вважає, що він дав початки створенню української військової організації, яка була фактично першою в історії новітнього українського руху спробою власними силами розпочати творення національних збройних сил як засобу боротьби за свою державну самостійність [11, 18].

Незабаром виникають і інші пластові осередки. Важливо підкреслити, що однією із провідних тенденцій їхньої діяльності був перехід під опіку «Сокола-Батька». «Незабаром при зазначеному товаристві виникла пластова секція, що нараховувала 44 члени. В листопаді того ж року при «Соколі П» був організований пластовий курінь новаків «Стрільчики», члени якого носили однострої стрілецького зразка із пластовими лілейками» [12, 7-9].

Виникнувши як і багато українських інституцій у Львові, з другої половини 1912 р. пластові осередки починають досить швидко створюватись у багатьох місцевостях Галичини. Цьому сприяла сама австрійська влада, яка готовувалась до війни і сподівалась таким чином без зайвих витрат отримати більше вишколених рекрутів. Крайова шкільна рада розсыпала свої інструкції в гімназії та середні школи в яких пропонувалось створювати при них гуртки Пласту та дозволялось їм вести «науку стріляння». За короткий час були створені десятки пластових осередків. Як правило, це були шкільні учнівські організації або секції при молодіжному товаристві «Сокіл». А засновниками та керівниками їх були вчителі.

6 квітня 1913 р. у Львові відбувся пластовий з'їзд впорядників (вихователів). На нього прибули представники усіх осередків Пласту, «Сокола-Батька» та багатьох інших громадських товариств. На з'їзді були прийняті статут і план роботи Пласту, проголошено мету спілки – патріотичне виховання юнаків і дівчат.

На друге місце після Львова за рівнем розвинутості довоєнної пластової організації можна поставити Стрий. У стрийських пластунів систематичні екскурсії на природу поєднувалися із «тереновими вправами», що мали «виразно військовий характер». «Літом і зимою вдень, а траплялося і вночі Кіш, отримував наказ «здобути місто» або «звільнити місто від ворога та переслідувати його». Відставні старшини вчили пластунів військового підряду та стріляння з бойової зброї. За допомогою батьків та місцевих добродійників вони придбали гарні однострої і туристичне спорядження» [14, 409].

Характер «виразно військової підготовки» носила діяльність Пласту при Станіславській державній гімназії. Головним організатором пластового осередку став Григорій Кичун, професор гімназії, відставний старшина австрійської армії. Під його керівництвом проводились справжні «військові баталії» у вигляді «теренових ігор». Пластуни ділились на групи і

«вогували між собою» [3]. У таблиці «Виказ полевих вправ» вказувалось 16 видів різних ігор, які проводили пластуни у 1913/1914 н.р. Серед них були такі, як: «Помічаннє ворога», «Напад на ворога», «Таборуваннє», «Окруженнє ворога в ліску», «Патрулювання» та ін. [6, 61].

Активно розвивався Пласт у Перемишлі. Тут, ще наприкінці 1911 р. вже відомий нам І.Чмола, заснував «таємний бойовий пластовий гурток», який налічував близько 15 членів. Поряд із «вивченням законів вони проводили науку стріляння в околицях міста» [2, 85-88].

Найбільш повно охарактеризував сутність виховної діяльності національних молодіжних товариств до початку першої світової війни відомий історик української діаспори Петро Мірчук, який назавв Пласт, «Сокіл» і «Січ» «парамілітарними спортиво-руханковими організаціями, які повинні були стати підготовкою і зв'язком для творення в слушний момент української армії» [9, 9]. Проте все ж найважливішим здобутком військово-патріотичної діяльності молодіжного руху в Галичині стало створення напіввійськової організації «Українські січові стрільці».

«Настановчі збори товариства «Українські січові стрільці» відбулися 7 березня 1913 року. До нього вступили всі члени стрілецької секції «Січ», яка діяла при «Українському Січовому Союзі» під керівництвом генерального обозного Дмитра Катамая.

Два дні пізніше у Львові було засновано ще одне товариство «Українські січові стрільці», до якого увійшли прихильники інших політичних поглядів. Головою цього товариства був обраний доктор В.Старосольський» [8, 118]. Товариство відразу ж розпочало переговори з УСС радикальної партії, а також з об'єднанням «Українські стрільці», що був організований І.Чмoloю зі студентів і пластунів. Підсумком стало злиття всіх трьох товариств у єдиний союз «Українських січових стрільців» (УСС). Його головою став доктор В.Старосольський.

Восени 1913 р. радикали знову почали формувати власну стрілецьку організацію. Установчі збори відбулися 25 січня 1914 р. і проголосили створення нового стрілецького союзу. Головою його став повітовий отаман Р.Дашкевич. Це товариство об'єднувало перед війною 300 стрільців.

Усі січові осередки проводили активну військову підготовку та вчилися стріляти. Між УСС I і УСС II були певні відмінності. У зв'язку з тим, що до УСС I належала переважно студентська молодь, зазначене товариство ставило перед собою мету підготовки командного складу для майбутньої української армії. У своїй роботі УСС I користувався зброєю з арсеналів австрійської армії та використовував державні стрільбища. УСС II закупив зброю за власні кошти (100 старих рушниць). У квітні 1914 р. УСС II та січовики з Львівського повіту організували спільні військові навчання біля Львова, в яких взяли участь понад 600 чоловік. Перед початком навчань два підрозділи стрільців (чети) вперше промарширували вулицями Львова в стрілецькій уніформі і з рушницями [8, 118-119].

«Боєва управа, зібравши всіх стрільців під свою команду, озброяла їх і вислава до Гайв коло Львова (під командою І.Чмоли) на постій. Це було в серпні 1914 року. З цього відділу постала перша бойова сотня Українських Січових Стрільців, що з початком війни розпочала вербувати в свої ряди молодь. Це й був початок створення Української Галицької Армії, яка спочатку воювала під прапорами Австро-Угорщини, а після проголошення ЗУНР, під власними українськими [5, 17].

Таким чином, українські молодіжні товариства у довоєнний період внесли свій вагомий вклад у виховання національної свідомості і самосвідомості української молоді, формування ідеї власної державності та проникнення її в широкий молодіжний загал.

ЛІТЕРАТУРА

5. Богні. — №2. — С.28.
6. Де сріблолетній Сян пливе. — Перемишль, 1938. — С. 85-88
7. Діло. — 1913. — 7 березня, 11 квітня.
8. Донцов Д. Юнацтво і Пласт. — Львів, 1928. — С.14-15.
9. Запорожець //Віденський січовий альманах, 1926. — С.17.
10. Звіт дирекції гімназії з руською мовою викладовою в Станіславі за рік шкільний 1913-1914. — Станіславів, 1914. — С.61.
11. Здоров'є. — 1913. — 27 березня.
12. Леник В. Українська організована молодь. — Мюнхен-Львів, 1994. — С. 18-19,51,89-90,103,106,110-112,118-119.

-
13. Мірчук П. Перший Листопад. Ліга визволення України. — Торонто, 1958. — С.9.
 14. Нова хата. — 1936. — №22. — С.10-12.
 15. Ріпецький С. Українське Січове Стрілецтво. — С.18.
 16. Сокільські Вісти. — 1937. — №1. — С.7-9.
 17. Степанів О. Напередодні великих подій. — Львів, 1924. — С.10.
 18. Стрийщина. Історико-мемуарний збірник. — Львів, 1995. — С.409.
 19. Трильовський П. Гей Там На Горі Січ Іде... — Едмонтон, 1965. — С.6.

Олеся КАПЧЕНКО (ЗМІСТ 224)

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ РАЙОННИХ ВІДДІЛІВ НАРОДНОЇ ОСВІТИ З ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ (1957-1967 рр.)

Актуальною проблемою, над розв'язанням якої працювали методичні служби всіх рівнів, в тому числі районно, у зазначений період була науково-теоретична і методична підготовка педагогічних кадрів, які б забезпечили учням глибокі і міцні знання, уміння та навички з основ наук, активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці, поєднання навчання з продуктивною працею, підготовку учнів до життя, піднесення рівня виховної роботи.

В цей період характерним було здійснення загальної середньої освіти відповідно до “Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958 р.), впровадження політехнічного навчання та трудового виховання підростаючого покоління, залучення учнів до навчально-продуктивної праці, підготовка їх до участі у виробництві матеріальних та духовних цінностей.

У зв'язку з цим виникла об'єктивна потреба у пошуках і розробці нових форм навчально-виховної роботи з учнями, удосконаленні уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу (особливо з предметів політехнічного циклу). Всі ці об'єктивні фактори зумовили формування специфічної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в УРСР та відповідних методичних служб.

У зв'язку з ліквідацією райпідкабінетів (1956 р.) Міністерство освіти УРСР зобов'язало районно та школи зосередити роботу з підвищення кваліфікації вчителів головним чином у районних методичних об'єднаннях та школах. Основною формою роботи вчителів з підвищення свого фахового рівня вважалось самостійне опрацювання політичної, методичної і фахової літератури. [10, 8].

Як свідчать дані ретроспективного аналізу, проблема підвищення фахового рівня вчителів-предметників та виробничого навчання була покладена в цей період на школи, методичні об'єднання і предметні комісії в районі. Саме тому питання поліпшення методичної роботи в школах республіки було предметом розгляду і обговорення колегії МО УРСР. Так у постанові колегії МО УРСР “Про стан і заходи поліпшення методичної роботи в школах республіки” від 8 серпня 1958 року зазначалося, що методична робота з учителями шкіл республіки спрямована на піднесення рівня виховання учнів і поліпшення викладання основ наук, на розвиток і удосконалення політехнічного навчання, підготовку учнів до практичної діяльності. Щороку на курсах, в семінарах підвищували свою кваліфікацію близько 30 тисяч учителів, шкільних інспекторів. У ряді шкіл проводилася систематична робота по ознайомленню всіх учителів з сільськогосподарськими і промисловими підприємствами, на базі яких було організовано виробниче навчання учнів. Поширеними стали в школах республіки “Педагогічні читання” і методичні конференції з обміну передовим досвідом. У більшості районів і міст Київської, Запорізької, Чернігівської, Вінницької, Хмельницької, Сумської, Одеської, Закарпатської, Кримської та інших областей періодично проводилися семінари-практикуми для вчителів початкових класів з питань методики уроків ручної праці, співів, малювання, каліграфії, вчителів фізики, хімії, біології – з питань проведення лабораторних і практичних робіт, практикумів з машинознавства, сільського господарства і електротехніки та ін. На курсах підвищення кваліфікації, поряд з опрацюванням теоретичних питань, значна увага приділялася практичним заняттям, конференціям з обміну досвідом, екскурсіям на

підприємства.

Разом з цим, у постанові вказувалося на ряд недоліків у методичній роботі: незадовільний контроль і слабка вимогливість директорів шкіл до вчителів, які не працювали над підвищеннем своєї кваліфікації і проводили навчально-виховну роботу на недостатньому рівні; відсутність контролю за роботою директорів, допомоги ім з боку районних відділів народної освіти; директори і завучі не беруть активної, безпосередньої участі у методичній роботі, не виступають з методичними доповідями, не проводять відкритих уроків і не стали прикладом для вчителів школи. Районні відділи народної освіти, інспектуючи школи, не завжди перевіряли стан методичної роботи і не вживали заходів до її поліпшення.

У постановчій частині колегії МО УРСР наголошувалося на необхідності піднесення рівня керівництва методичною роботою шкіл. До її змісту включати такі питання, опрацювання яких допомогло б учителям успішно розв'язувати завдання, поставлені перед школою: удосконалювати і розвивати політехнічне навчання, підготовку учнів до практичної діяльності у народному господарстві, поліпшувати виховну роботу, викладання основ наук, впроваджувати передовий досвід; забезпечити систематичну самостійну роботу всіх учителів над піднесенням свого фахового рівня; активізувати роботу шкільних методичних комісій і педагогічних рад, наблизити зміст методичної роботи в школі до практичних завдань, що стоять перед педагогічними колективами і кожним учнем зокрема.

Завідувачі районними відділами народної освіти були зобов'язані: поліпшити керівництво методичною роботою в школах району, піднести роль середньої школи в проведенні методичної роботи з учителями; директори і завучі шкіл – поліпшити керівництво методичною роботою, особисто виступати з методичними доповідями на засіданнях педагогічних рад і методичних комісій, давати відкриті уроки, глибоко аналізувати роботу вчителів, контролювати своєчасне виконання рішень педагогічних рад і предметних комісій; особливу увагу приділити поліпшенню методичної роботи предметних комісій учителів праці, практикумів, виробничого навчання, залучаючи до роботи в цих комісіях викладачів фізики, хімії, біології, математики, креслення [11, 16-18].

“Закон про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958 р.) ознаменував новий етап в житті школи, визначив шляхи дальнішого розвитку народної освіти. В ньому поставлено завдання запровадження в Українській РСР замість загальнообов’язкової семирічної освіти обов’язкову восьмирічну для дітей і підлітків віком від 7 до 15-16 років; відзначено, що восьмирічна школа є неповною середньою загальноосвітньою трудовою політехнічною школою, яка повинна була давати учням місці основи загальноосвітніх і політехнічних знань, виховувати у них любов до праці і готовність до суспільно корисної праці, забезпечити моральне, фізичне і естетичне виховання учнів. Переход школ на загальнообов’язкове восьмирічне навчання був розпочатий згідно “Закону” у 1959/60 н.р. Відповідальність за його здійснення покладалася на виконкоми обласних, міських, районних і сільських Рад депутатів трудящих. Перебудова системи народної освіти здійснювалася планомірно і організовано. Її успіх залежав від багатьох чинників і, насамперед, від педагогічних кadrів, рівня їх кваліфікації [1, 234].

Відповідно до Закону були створені одинадцятирічні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням. У навчальних планах IX-XI класів третина часу відводилася на професійну підготовку, виробничу працю, факультативні заняття. Професійна підготовка старшокласників повинна була проводитися у навчальних майстернях і виробничих цехах підприємств, на будівництві, в учнівських бригадах колгоспів і радгоспів, навчально-дослідних господарствах, шкільних і міжшкільних навчально-виробничих майстернях. Однак життя і практика підтвердили, що професіоналізація навчання була передчасною. Відсутність матеріальної бази, кваліфікованих кadrів – майстрів виробничого навчання призвели його до профанації.

Зміни у системі освіти в Україні наприкінці 50-х років зумовили необхідність удосконалення змісту та організації методичної роботи з учителями. В цьому плані своєчасною була Постанова колегії МО УРСР “Про організацію методичної роботи в школі, районі, області відповідно до Закону про народну освіту” від 16 липня 1960 року, в якій констатувалося, що за останній час активізувалася і стала більш цілеспрямованою робота шкільних педагогічних рад, шкільних, міжшкільних, районних методичних об’єднань та предметних комісій. Учителі багатьох

шкіл м. Києва, Київської, Львівської, Харківської, Чернівецької, Запорізької, Миколаївської, Херсонської та інших областей почали активно удосконаловати методи навчання і виховання учнів. Педагогічні колективи передових шкіл творчо працювали над піднесенням ефективності навчально-виховної роботи, розвитком самостійності й навчально-пізнавальної активності учнів, поліпшенням якості їх знань та умінь. Корисну роботу проводили педагогічні колективи восьмирічних експериментальних шкіл, які на основі свого досвіду розробляли пропозиції щодо вдосконалення навчальних планів та програм, методів навчання, морального і трудового виховання учнів. У багатьох школах створювалися виробничо-педагогічні ради, які сприяли поліпшенню навчально-виховної роботи в школі, удосконаленню професійної підготовки учнів, допомагали школам впроваджувати ефективні методики підготовки учнів до активної участі у сільськогосподарському та промисловому виробництві.

У цій Постанові колегії Міністерства освіти УРСР визначені завдання методичної роботи: підвищення рівня знань з загальноосвітніх предметів на основі поєднання теорії з практикою, навчання з життям; організація навчально-виховної роботи у школьних майстернях, на школьних навчально-дослідних ділянках, виробничого навчання, поєднання навчання з продуктивною працею учнів; узгодженість вивчення фізики, хімії, біології, математики й інших предметів з роботою учнів у майстернях, на навчально-дослідних ділянках, з виробничим навчанням; посилення уваги до морального, трудового, естетичного і фізичного виховання учнів, організації дитячого колективу [9, 2-3].

Важливою віхою розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у зазначений період було затвердження “Положення про методичну роботу вчителів загальноосвітньої школи” колегією МО УРСР від 16 липня 1960 року, у якому накреслені основні завдання і форми методичної роботи школи у світлі “Закону про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти”. До них віднесені: всебічний кваліфікований аналіз стану викладання навчальних предметів і розробка конкретних заходів щодо його поліпшення; вивчення і поширення передового педагогічного досвіду вчителів і шкіл; організація підвищення методичної і фахової кваліфікації вчителів і керівників шкіл; керівництво роботою районних (міських) предметних комісій учителів і методоб’єднань — I-IV класів; надання дійової допомоги керівникам школьних предметних комісій і методоб’єднань; надання методичної допомоги працівникам шкіл відповідно до їхнього фаху [5, с.9].

Основними формами методичної роботи визначені: індивідуальна робота вчителів; методичні об’єднання і предметні комісії школи і району; семінари і практикуми для вчителів різної спеціальності; виробничо-педагогічні ради; школи передового педагогічного досвіду; курси перепідготовки вчителів і керівників працівників. У положенні підкреслено, що центром методичної роботи є школа. В обов’язки керівників шкіл входило систематичне керівництво методичною роботою в усіх її ланках. Організація і проведення методичної роботи з працівниками шкіл розглядалася як невід’ємна частина діяльності відділів народної освіти, методичних установ та шкіл. Обов’язки здійснення координації методичної роботи на всіх рівнях покладалися на обласний інститут удосконалення вчителів. Основною формою методичної роботи в школі повинна бути індивідуальна робота вчителів і керівників шкіл над підвищенням свого фахового і методичного рівня. Щодо керівництва методичною роботою в районі, то цю функцію виконували районні відділи народної освіти опосередковано через завідувачів, директорів і завучів шкіл, районні предметні комісії, методичні об’єднання вчителів, методичні об’єднання класних керівників [5, 14].

У даному положенні накреслені основні аспекти змісту роботи методоб’єднань та комісій, форми роботи районного відділу народної освіти щодо популяризації передового педагогічного досвіду. “Районні (міські) відділи народної освіти систематично організовують популяризацію передового педагогічного досвіду в районній, обласній і республіканській пресі, а також шляхом випуску брошур і плакатів, читання лекцій, через педагогічні виставки, семінари та ін. Працівники райВНО безпосередньо вивчають і популяризують передовий досвід у процесі інспектування шкіл, проведення семінарів, нарад, екскурсій, “Педагогічних читань”. Організовують для педагогічних працівників району лекції про досягнення науки, техніки, культури і мистецтва в нашій країні, а також виступи перед учителями передовиків, висококваліфікованих фахівців промисловості і сільського господарства” [5, 14].

З метою поліпшення справи підвищення кваліфікації вчителів, посилення контролю за методичною роботою в школах, активізації впровадження в практику досягнень передового педагогічного досвіду, надання дійової допомоги працівникам шкіл і органам народної освіти було введено посаду громадського інспектора шкіл районного, міського, обласного відділів народної освіти та МО УРСР без адміністративних прав. Його діяльність регламентувалася “Положенням про громадського інспектора шкіл районного, міського, обласного відділу народної освіти та МО УРСР”, затвердженим колегією МО УРСР від 22 жовтня 1962 року. Введення цієї посади зумовлено ще й тим, що було ліквідовано райпредкабінети та посаду методиста райВНО.

На громадських інспекторів були покладені такі обов’язки: разом з інспекторами відділів народної освіти або самостійно перевіряти роботу шкіл і установ народної освіти; вивчати, узагальнювати і організовувати впровадження в практику роботи шкіл, вчителів і установ народної освіти досягнення передового педагогічного досвіду; надавати практичну допомогу органам народної освіти, школам, вчителям і установам народної освіти у виконанні завдань, які стоять перед ними; виступати перед вчителями, керівниками шкіл і батьками з лекціями, доповідями, бесідами про урядові рішення в галузі народної освіти, навчання й виховання дітей у школі і сім’ї, спільну роботу сім’ї і школи тощо [3, 17]. За наслідками перевірки шкіл громадські інспектори письмово інформували органи народної освіти про стан навчально-виховної роботи і пропозиції щодо її поліпшення.

Спільно з Республіканським комітетом профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ УРСР Міністерство освіти УРСР заслухало на колегії питання “Про досвід роботи Мелітопольського педагогічного кабінету на громадських засадах”.

Колегія відзначала, що цінним у діяльності педкабінетів на громадських засадах є насамперед те, що вони спиралися на широкий актив вчителів, керівників шкіл, учителів-пенсіонерів, школи передового досвіду, які за власною ініціативою, на добровільних засадах брали участь у розв’язанні найважливіших питань навчання та виховання учнів. Педагогічні кабінети стали організаторами методичної роботи на місцях. Вони спрямовували діяльність предметних комісій та методичних об’єднань, проводили семінари, науково-практичні конференції, зустрічі з майстрами педагогічної справи. Їх діяльність сприяла піднесенню методичної культури вчителів, розвивала їх творчу ініціативу. Заслуговувала схвалення робота педкабінетів з виявлення та поширення педагогічного досвіду, дослідження найважливіших проблем навчання та виховання [8, 2-3].

Ефективною роботою зарекомендували себе такі райпредкабінети на громадських засадах: Сокирянський (Чернівецька обл.), Гайсинський, Немирівський, Хмельницький, Жмеринський (Вінницька обл.) та інші. Методичну роботу педкабінету на громадських засадах Черняхівського району Житомирської області координувала методична рада, до складу якої входили керівники предметних комісій і методичних об’єднань, директори шкіл району. З метою пропаганди передового досвіду райпредкабінетом проводилися методичні естафети. За ініціативою працівників педкабінету для шкіл рекомендувалися актуальні теми з методики викладання основ наук і виховання [2, 50-51].

У березні 1962 року Міністерство освіти УРСР провело республіканську нараду завідувачів районних педагогічних кабінетів на громадських засадах з обміну досвідом їх роботи [2, 61].

Логічним державним актом було затвердження 25 лютого 1964 року “Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах” міністром освіти УРСР А.Бондар [7, 14]. У ньому зазначалося, що педагогічні кабінети на громадських засадах створювалися районними відділами народної освіти спільно з райкомами профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ з метою широкого запускання педагогічної громадськості на допомогу школам і вчителям у вирішенні завдань, поставлених перед школою; кабінети працювали під керівництвом відповідних відділів народної освіти та комітетів профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ; вони у своїй діяльності спиралися на громадських методистів, школільні, міжшкільні, зональні і районні методичні та предметні комісії вчителів; залежно від потреб і можливостей, окрім районних, могли створюватися міжшкільні та зональні педагогічні кабінети. План роботи кабінету складався на навчальний рік і узгоджувався з планом роботи

райВНО. У даному положенні визначені завдання педкабінету, вимоги до добору громадських методистів, посадові обов'язки завідувача педагогічного кабінету, вимоги до навчально-матеріальної бази, обов'язки райВНО щодо забезпечення умов функціонування педкабінетів на громадських засадах.

Діяльність громадського методиста райВНО регламентувалася “Положенням про громадського методиста районного, міського, обласного відділів народної освіти та Міністерства освіти УРСР”, в якому визначені завдання громадських методистів всіх рівнів, а саме: надання методичної допомоги вчителям, керівникам шкіл та учителям шкільних, зональних, районних, міських методичних і предметних комісій щодо вдосконалення педагогічного процесу та оволодіння передовими методами навчання і виховання учнів; вивчення, узагальнення та творче впровадження передового педагогічного досвіду в практику роботи шкіл і дитячих установ; ознайомлення вчителів, керівників шкіл з інструктивно-методичними вказівками і наказами МО УРСР, новою методичною, педагогічною і науково-популярною літературою; надання допомоги вчителям, керівникам шкіл, які ведуть експериментальну роботу; надання допомоги вчителям і керівникам шкіл у справі аналізу підсумків їх роботи та оволодіння новими прийомами навчання і виховання; надання допомоги райВНО та шкільним інспекторам у вивчені станову навчально-виховної роботи в школах, якості знань і успішності учнів, підготовці семінарів і нарад учителів та керівників шкіл, “Педагогічних читань”, виставок передового педагогічного досвіду та ін. [4, 376].

Основними формами роботи громадських методистів були: відвідування уроків та інших занять з учнями; вивчення документації шкіл і відділів народної освіти, письмових та інших робіт учнів; індивідуальна робота з учителями, керівниками шкіл, працівниками райВНО (консультації, вивчення досвіду тощо); проведення нарад і співбесід з питань методики викладання навчальних предметів та виховання, участь у роботі педагогічних рад і виробничих нарад шкіл, методичних і предметних комісій учителів, нарад керівників шкіл і відділів народної освіти, вчителів і інспекторів, засіданнях рад по народній освіті відділів народної освіти, рад інститутів удосконалення кваліфікації вчителів.

На цьому ж засіданні колегія Міністерства освіти УРСР розглянула та затвердила “Положення про методичну роботу з учителями”, в якому визначені зміст та форми методичної роботи в школі і в районі. Постійно діючими формами методичної роботи були визнані: індивідуальна робота вчителів, керівників і інших педагогічних працівників шкіл над підвищенням фахової та методичної кваліфікації; шкільні, міжшкільні, районні (зональні) методичні комісії вчителів I-IV класів, предметні комісії вчителів V-XI класів, методичні комісії класних керівників V-XI класів [6, 361].

Актуальні питання теорії і практики роботи школи виносилися на педагогічні ради, виробничі наради шкіл, ради по народній освіті при відділах народної освіти, наради керівників шкіл. Методична робота здійснювалася через такі форми як курси, семінари, наради, школи передового досвіду. Основною формою методичної роботи була систематична, цілеспрямована самостійна робота вчителів, керівників та інших педагогічних працівників шкіл над підвищенням свого ідейно-політичного рівня, фахової і методичної кваліфікації.

У даному положенні визначені також шляхи здійснення самостійної роботи вчителів, провідні форми роботи шкільних, міжшкільних предметних і методичних комісій та їх завдання. В районах з великою кількістю керівників і педагогічних кадрів створювалися, за рішенням райВНО, районні методичні об'єднання і предметні комісії. Методична робота, в разі потреби, організовувалася за зональним принципом – зональні предметні і методичні комісії. Керівництво методичною роботою в районі покладалося на відділи народної освіти, їм на допомогу створювалися зональні методичні ради. Завдання методичної зональної ради були такими: розгляд і затвердження планів методичної роботи в зоні, районі, місті; обговорення передового педагогічного досвіду та прийняття рекомендацій щодо його впровадження; вивчення стану методичної роботи в школах; заслуховування доповідей керівників предметних і методичних комісій, керівників шкіл про стан методичної роботи [6, 361-366].

Внаслідок вивчення змісту та форм діяльності районного відділу освіти щодо підвищення кваліфікації вчителів у період 1956-1967 рр. з'ясована специфіка розвитку системи освіти, її пріоритетні аспекти, зміст та форми роботи з педагогічними кадрами.

Функціональні обов'язки інспекторів полягали у здійсненні організації, координації, обліку і контролю за станом методичної роботи. У процесі їх реалізації спостерігалося посилення контролюючої функції інспектора за діяльністю школи в цілому і за станом методичної роботи зокрема. Розширення сфери діяльності інспектора відділу народної освіти не сприяло поліпшенню якості методичної роботи з учителями шкіл, тому що за умов такого перевантаження інспектор не міг надавати належну методичну допомогу вчителям (читати лекції, проводити семінари, індивідуальні консультації, показовий урок). Цими обставинами пояснювалося введення посади громадського інспектора та положення про його завдання, функціональні обов'язки, основні аспекти діяльності.

Однак, державні та громадські інспектори забезпечили якісну методичну роботу з учителями району не змогли, що пізніше (на початку 60-х років) підтвердилося створенням педагогічних кабінетів на громадських засадах. Спочатку мережа таких кабінетів розвивалася завдяки ініціативі на місцях (у Вінницькій, Хмельницькій, Запорізькій, Рівненській, Сумській та інших областях). Досвід їх роботи вивчався на рівні МО УРСР. У тому у 1964 році було затверджено “Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах”. В залежності від потреб і специфіки регіону створювалися міжшкільні та зональні педагогічні кабінети. Робота педагогічних кабінетів спрямовувалася на підвищення теоретичного рівня вчителів, поглиблення їх знань з фаху, ознайомлення з досягненнями науки, техніки, мистецтва, вивчення та пропаганду передового педагогічного досвіду. Характерним для діяльності педагогічного кабінету було залучення широкого активу вчителів, керівників шкіл, учителів-пенсіонерів, які на добровільних засадах брали участь у підвищенні кваліфікації вчителів.

У вказанений період була введена посада громадського методиста. Його завдання, зміст роботи, функціональні обов'язки, основні форми діяльності визначені “Положенням про громадського методиста районного, міського, обласного відділів народної освіти та Міністерства освіти УРСР” (1964 р.). Як бачимо, подальшого розвитку набували громадські й демократичні засади управління системою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Центром методичної роботи згідно з “Положенням” стала школа. При цьому провідними формами методичної роботи були: методичні об'єднання, предметні комісії, семінари, семінари-практикуми; розширилася мережа районних, міських, кущових, зональних педагогічних кабінетів, опорних шкіл, шкіл передового педагогічного досвіду, які працювали на громадських засадах.

Пріоритетною формою підвищення фахового рівня вчителів була самостійна робота над вивченням теорії педагогіки і психології, суміжних наук, методик викладання навчальних предметів тощо. Поряд з цим не спадала значущість вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

В процесі дослідження з'ясовано, що у більшості шкіл самостійна робота вчителів з підвищення фахового рівня була організована незадовільно. Значна частина учителів не залучалася до опрацювання актуальних проблем навчання і виховання. Робота предметних методичних комісій нерідко проводилася у відриві від конкретних практичних завдань, які вирішувалися педагогічним колективом. В індивідуальних планах роботи вчителів з підвищення ідейного рівня і діловій кваліфікації домінували питання вузькометодичного характеру, не приділялася достатня увага проблемам педагогічної і психологічної науки. Керівники шкіл, відділів народної освіти недостатньо піклувалися про створення вчителям умов для самостійної роботи.

Пріоритетність самоосвіти вимагала, по-перше, високого професійного і загальнокультурного рівня підготовки вчителів: у цей період значна частина вчителів ще не мала відповідної педагогічної освіти. По-друге, для самостійних занять потрібно було забезпечити вчителів необхідною педагогічною літературою. По-третє, негативно впливала на якість самостійної роботи вчителів над підвищенням фахової кваліфікації відсутність науково-методичного забезпечення цього процесу.

У практиці роботи районних відділів народної освіти і методичних служб домінувала тенденція уніфікації змісту і методики підвищення кваліфікації. Вчитель практично був позбавлений можливості вибору форм роботи. Від учителів вимагалися обов'язкова участь у методичній роботі, розгорнуті плани самоосвіти, їх обов'язкове затвердження керівниками

шкіл. Основна робота райВНО і керівників шкіл зводилася до здійснення контролю за виконанням таких планів. Негативні сторони з підвищення кваліфікації педагогів зумовлювали пошуки її резервів та шляхів удосконалення.

У системі контролю за станом підвищення кваліфікації вчителів працівниками райВНО орієнтирами були: забезпечення новітньої інформації про досягнення науки, культури і техніки; створення оптимальних умов для здійснення методичної роботи з учителями і зокрема самостійної роботи як провідної форми підвищення кваліфікації; реалізація диференційованого підходу до змісту і форм методичної роботи з учителями; матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення районних педагогічних кабінетів на громадських засадах; вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду роботи вчителів, опорних шкіл, шкіл передового досвіду; вивчення та аналіз ефективності впливу методичної роботи на поліпшення науково-методичного рівня викладання, якості знань, умінь і навичок учнів.

Таким чином, у період 1957-1967 рр. система підвищення кваліфікації функціонувала на державно-громадських засадах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР // Керівні матеріали про школу / Упоряд. С.В.Бабич, В.О.Вікторов, С.П.Заволока і В.П.Никітенко. – К.: Рад. школа. – 1962. – С.234.
2. Крисюк С.В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944-1995 рр.). – Л.: ЛОНМДО, 1997. – С.50-51, 61.
3. Положення про громадського інспектора шкіл районного, міського, обласного відділу народної освіти та Міністерства освіти УРСР // Збірник наказів та інструкцій МО УРСР. – 1962. – №22. – С.16-17.
4. Положення про громадського методиста районного, міського, обласного відділів народної освіти та Міністерства освіти УРСР // Керівні матеріали про школу / Упоряд. Є.С.Березняк, Г.К.Гончаренко, О.Г.Сивець. – К.: Рад. школа. – 1966. – С.376.
5. Положення про методичну роботу вчителів загальноосвітньої школи // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1960. – №16. – С.9-14.
6. Положення про методичну роботу з учителями // Керівні матеріали про школу / Упоряд. Є.С.Березняк, Г.К.Гончаренко, О.Г.Сивець. – К.: Рад. школа, 1968. – С.361-366.
7. Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах // Збірник наказів та інструкцій МО УРСР. – 1964. – №6. – С.14-15.
8. Про досвід роботи Мелітопольського педагогічного кабінету на громадських засадах: Рішення колегії МО УРСР та президії Республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ від 16 березня 1962 р. // Збірник наказів та інструкцій МО УРСР. – 1962. – №7. – С.2-3.
9. Про організацію методичної роботи в школі, районі, області відповідно до Закону про народну освіту: Постанова колегії МО УРСР від 16 липня 1960 р. // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1960. – №16. – С.2-14.
10. Про підсумки роботи шкіл Української РСР за 1955/56 н.р. і завдання шкіл, відділів народної освіти та ГУВ на 1956/57 н.р.: Наказ МО УРСР №465 від 13 жовтня 1956 р. // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1956. – №21. – С.2-9.
11. Про стан і заходи поліпшення методичної роботи в школах республіки: Постанова колегії МО Української РСР від 8 серпня 1958 року // Збірник наказів та розпоряджень МО УРСР. – 1958. – №17. – С.16-18.

Ірина ЮРАС (ЗМІСТ 224)

П.Д. ЮРКЕВИЧ ПРО ПРИНЦИПИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Філософсько-педагогічні погляди Памфіла Даниловича Юркевича – українського мисленника другої половини XIX століття, чий ім'я та духовна спадщина повертаються до нас сьогодні із небуття, — визначили настільки вагомі евристичні орієнтири у розвитку теорії та практики педагогіки, що їх значення навіть сьогодні залишається не до кінця усвідомленим.

У обґрунтованні своєї педагогічної концепції П.Юркевич виходив з ідей унікальності та самоцінності людського буття, значення самопізнання і самовдосконалення у формуванні людини, важливості в її житті моральних імперативів, примату духовно-етичних функцій освіти.

Проблема людини є центральною у філософії мисленника. В усіх творах він розвиває своє розуміння людини як вільної відповідальної особистості. Тому і в його педагогічній концепції освітній процес розглядається як становлення і самоудосконалення людського духу, а головним суб'єктом цілісного навчально-виховного процесу є особистість, індивідуальність.

Аналіз педагогічних поглядів Юркевича дозволив нам зробити висновок про **принципи виховання**, осмислені педагогом: природовідповідність; культуроідповідність; поєднання національної визначеності та загальнолюдських традицій у вихованні; єдність виховання і навчання; тісний зв'язок виховання і самовиховання; повага до особистості вихованця; виховання вільної особистості; індивідуальний підхід у вихованні, врахування індивідуальних і вікових особливостей вихованця.

Природовідповідність виховання

Природа людини склонна до розуму і добра [2, 8]. Іншими словами, у природі людини, на думку Юркевича, закладене моральне начало у вигляді почуттів любові, співчуття, загального блага. Виховання має відповідати вказівкам природи вихованця. Якщо це не так, то маємо людину, дії якої відразу свідчать, що природа призначала їй у моральному світі зовсім інше місце, ніж те, що дало виховання. У цьому випадку виховання “перетворює добро на зло” [1, 69]. Тому педагог радить вихователю “ретельно вивчати природу вихованця, щоб не вважати добре поганим і досконале – недосконалим” [там же, 0,9].

У той же час, Юркевич далекий від абсолютизації дитячої природи: він вважає, що не можна сліпо йти за нею: “... посилається на вказівки природи — значить шукати захисту в сховищі незнання”. Природа людини містить і добре, і зло. Завдання вихователя – розуміти природу вихованця і співвідносити її прояви з нормою, зразком. На цьому шляху вимоги про розвиток, відповідний природі, піднесуться до вимог християнського виховання [4, 163-164].

Природа вихованця тільки тоді досягає гармонії зі своїм морально-християнським ідеалом, коли всі виховні заходи узгоджуються з індивідуальними задатками і здібностями людини [1, 66]. Вихователь повинен дбати про розвиток спеціальних здібностей дитини (музичних, художніх тощо), не забуваючи при цьому про необхідність всебічного розвитку, “багатосторонньої освіти”. При такому союзі природи з мистецтвом виховання індивідуальна обдарованість перейде у справжній творчий талант [там же, 81]. Особливого піклування заслуговує розвиток і зміщення тих здібностей, якими природа наділила вихованців недостатньо.

Культуроідновідність виховання

(вимога виховувати дитину у відповідності до місця і часу її народження, культури країни, потреб свого народу).

Культура і освіта, вважає Юркевич, є друга природа людини. Вона може узгоджуватися з першою, або заперечувати її. “Певний дух сімейства, дух народний, особливе коло досвідів, яке поєднує ці, а не інші властивості клімату, ґрунту, відповідні форми занять” [там же, 81] – все це формує вихованця, визначає його ставлення до оточуючого, і має бути враховано у вихованні.

Поєднання національної визначеності та загальнолюдських традицій у вихованні

Юркевич заперечує такий освітній ідеал, який нехтує духом певної народності і релігії. Педагогічна спроба створити таку людину подібна до спроб садівника, який, вирощуючи яблука, груші й вишні, намагається виростити ще й плід взагалі [там само, 25].

П.Юркевич називає збереження єдності народності та загальнолюдського у вихованні завданням “найбільшої значущості”. Мисленник показує шлях до розв’язання цього завдання з позицій “філософії серця”. Він застерігає педагогів від марніх спроб зробити вихованця причетним до свого національного світу, тільки розвиваючи його розум: “здається, таким чином з’являється у нас до цих пір космополіти” [2, 63]. Щоб юнак міг входити у дійсний світ, переносити його у себе, відчувати його, зріднитися з ним, потрібно пробуджувати, перш за все, “світло серця”, почуття, уяву вихованця. Із контексту очевидно, що під “дійсним світом” Юркевич у даному випадку розуміє національне життя певного народу.

Учений робить висновок про національну зумовленість людського світосприймання, яке,

в свою чергу, пов'язано із системою освіти і виховання. Разом з тим, існують загальнолюдські цінності, які засвоюються через виховання й освіту — народність, релігія, моральність.

Єдність виховання і навчання у формуванні особистості. Цей принцип є логічним продовженням “філософії серця” П.Д. Юркевича, його *ідеї гармонії Розуму, Серця, Волі*. Ці сфери людської особистості мають перебувати у гармонійній узгодженості. Між розумом і волею, головою і серцем, мудрістю і любов'ю, знаннями і характером існує взаємозв'язок, але одне лише знання доброго й справедливого ще не робить людину доброю і справедливою. Тому необхідна *єдність виховання і навчання*: “Виховання надає вихованцеві найкращих якостей, навчання — правильних відомостей” [1, 44], “Як навчання діє безпосередньо на розум, так виховання на волю” [2, 14]. Як тільки виховання дійсно змінює думки людини, воно змінює разом з тим його волю і почуття [1, 7]. Діалектику взаємозв'язку виховання і навчання Юркевич розкриває так: “... Як навчання має виховний вплив, тому що передачею відомостей воно напружує і спрямовує сили вихованця, так і виховання сприяє навчанню, готуючи для останнього сприятливий і добрий ґрунт” [там само, 44].

У той же час, педагог твердо переконаний: якою обґрунтованою не є думка, що навчання є самий могутній виховний засіб, однак “педагогіка не знає такого мистецтва, щоб досконалості розумові, що їх дає навчання, зробити джерелом досконалості всієї людини” [там само, 197].

Як геніальний провідець, Юркевич мовби передбачив виникнення у наш час нереальної ідеї досягти високого рівня вихованості через гуманітаризацію навчання, й взагалі замінити нею виховання, замкнути його в рамках освітніх програм. Його вирок остаточний: “... Допоки навчання не буде поставлене в чітку і повну залежність від виховання, ... скарга на аморальність, що мовби поширюється з розповсюдженням знань, буде небезпідставною [там же, 45], “Корінь навчання буде гірким до тих пір, ... поки батьки не зосередять усіх зусиль на вихованні дітей своїх ...” [2, 161]. Свою думку педагог пояснює тим, що повідомлення інформації, до певної міри нейтральної відносно моральної сутності людини, “залишає моральні сили без всякої культури: добра воля залишається доброю, зіпсована — зіпсованою” [1, 45].

Взаємозв'язок виховання і навчання тоді досягне найбільшої ефективності, коли навчання буде залежати від виховання, від морального спрямування, від турботи про чистоту серця, про зміцнення й ушляхетнення характеру. Тільки у цьому випадку навчання є “найкращий і найдосконаліший орган для розкриття всіх добрих сил, які утворюють людську особистість” (там само).

Отже, у питанні єдності виховання і навчання у формуванні особистості *Юркевич досяг найвищих для свого часу узагальнень*.

Тісний зв'язок виховання і самовиховання

Цей зв'язок П.Юркевич назвав “найвищим принципом” і прямо визначив: “Всяке виховання є самовиховання” [там само, 76].

Виховання як зовнішній вплив на дитину неможливе. Таке виховання педагог ототожнює з дресурою, яка підміняє доцільний педагогічний вплив масою педагогічних рецептів. На думку Юркевича, така педагогіка заперечує людяність у вихованця, оскільки дитина сама у своїй внутрішній свідомості розрізняє добро і зло. Тому важливо не те, що робить вихователь, а те, що робить сам вихованець відносно впливів на нього з боку вихователя [там само, 196], “... Всяке виховання є тільки посібник для самовиховання”.

Повага до особистості вихованця

В основі цього принципа лежить християнське вчення про любов, яке пронизує усі педагогічні твори П.Юркевича. На думку мислителя, “любов може все” [там само, 9]. “Пізнання і любов — у цих двох словах міститься все, що можна найкращого передати молодому поколінню” [2, 198]. Як прихильник ідеї християнської гуманності, “яка визнає невикорінну силу добра у серці людини” [1, 24], педагог вірить у перетворючу силу “виховуючої любові до людини” (там само) у формуванні людської особистості. Обов'язок вихователя — поважати Людину в людині, плекати неповторність, унікальність особистості: “Вихователь повинен ... з повним самозреченнямйти туди, де в кожному темпераменті іспуск людина, тому що до людини він повинен говорити, людіні він повинен навіювати добре поради, якщо він прагне виховати

людину” [там само, 77]. Наші досконалості (це, звичайно, стосується й особистості вчителя) не повинні бути тягарем для тих, хто позбавлений їх. Своїм світлом ми не повинні збільшувати темряву душі іншого, і своїм добром — її зло. “Це гуманність ніжного серця й високоосвіченого духу” [там само, 22]. Суттєвим завданням педагогіки Юркевич називає вміння передати вихованцеві світлий погляд на життя [там само, 27].

Виховання вільної особистості

У баченні Юркевича школа постає інституцією, яка плекає *вільний дух особистості*: “Народи освічені і вільні вміють робити школу місцем, яке оточує їх моральною атмосфорою свободи” [там само, 247]. Поняття виховання духу і формування вільної людини нероздільні. В усіх своїх педагогічних творах філософ незмінно підкреслює: “*Де дух, там і свобода*” [там само, 34] і називає цю тезу “керуючим правилом для вихователя” [там же, 158].

Учений, якого революційно-демократична критика звинувачувала у тому, що він “обмежує й ослаблює творчу силу виховання, .. ставить дітей у становище “знехтуваних”, яких не можна розвинути й удосконаловати, а можна тільки дресиравати” [4, 85], проголосив звільнення людини через розвиток її моральної сутності “найпростішою, найголовнішою і всеохоплюючою метою педагогіки” [1, 34]. Критики воліли “не помітити”, що у “Курсі загальної педагогіки” Юркевич наголошує: “Начало виховання на відміну від дресировки полягає у тому, що вихованець сам у своїй внутрішній свідомості розрізняє добро і зло ... Людина вільна і повинна бути вільною, тобто повинна жити всередині власних суджень і думок про погане і добре” [там само, 76]. Людський характер утворюється лише із вільних дій [там само, 104]. Без свободи, підкреслює вчений, без благородних поривів, без розвитку вищого погляду на світ і життя людина не є людиною [3, 494].

Індивідуальний підхід у вихованні, врахування індивідуальних і вікових особливостей вихованця

Виховання повинно відповідати індивідуальній природі вихованця. Нехтування індивідуальністю дитини нівелює можливості її потенційного розвитку: “Діти на вихованця, як на одиницю в масі, загальними заходами, недостатньо. Це зробило б можливим хіба що управління дітьми, а не виховання їх” [1, 67].

Юркевич розрізняє індивідуальність вроджену та індивідуальність набуту. Виховання, вважає педагог, завжди пов’язане з перевихованням, привчання до добра – з викоріненням зла. І добро, яке передає вихователь, й істина, яку він повідомляє, можуть перетворитись на зло для вихованця, якщо “вихователь не звів правильних рахунків з його вродженою і набутою індивідуальністю” [там само, 87].

П.Юркевич розробив вікову періодизацію життя вихованця, виділивши такі періоди, сензитивні для тих чи інших виховних впливів:

- 1) дитинство — до 7 років;
- 2) отроцтво — до 15 років;
- 3) юнацтво — до 25 років — час самовиховання [1, 50; 14; 15-16].

Однак, оскільки Юркевич вважає, що воля є осереддя людської особистості, що формування волі є вищою метою виховання [2, 33], він пропонує спостерігати у вихованні епохи, особливі з точки зору становлення вольових якостей дитини. Таких епох чотири:

- 1) дитя ще нездатне виконувати чужу волю;
- 2) дитина виконує її, не розуміючи основ наказу;
- 3) дитя виконує розпорядження і розуміє їх підстави;
- 4) вихованець сам керує своїми душевними пориваннями [2, 16].

Педагог переконаний: вихователь повинен володіти мистецтвом обирати із різноманітних виховних впливів ті, які відповідають вікові та моральному розвитку вихованця [1, 130].

Юркевич вважав, що ніколи не досягне своєї позитивної мети педагогічна система, яка віднімає у дітей їх дитинство, а в юнаків – їх юність, прирікаючи їх на багатотурботливість, нудне і монотонне життя, на страждання від тяжких ланцюгів виховання. Слідом за Ж.-Ж. Руссо він проголосив: “Діти мають право бути дітьми” [там само, 51].

Аналіз дидактичної спадщини П.Юркевича дає можливість виділити обґрунтовані ним **принципи навчання**: ґрунтовність, посиленість, систематичність, самостійність учня у

навчанні, зв'язок навчання з життям, з практикою, його виховуючий характер, позитивний емоційний фон навчання, індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання, Юркевич обґрунтував не лише педагогічну, а й психологічну сутність принципів,

Грунтовність. Юркевич вважав, що учні повинні міцно засвоїти коло початкових знань з кожної навчальної дисципліни – “абетку предмету” [2, 152]. Грунтовність мислення учня набувається засвоєнням цих початкових відомостей, переходом від них до більш складних і віддалених. Прийомами, які сприяють грунтовності мислення, є вправи у формулюванні думки на основі її простих елементів – “рух від думки до думки”, аналіз, означення, доведення. Педагог вважав, що ознайомлення учнів лише з висновками сучасних наук, а не з суперечливим процесом їх розвитку, шкодить грунтовності навчання.

Посильність. Рівень навчання повинен відповісти рівню підготовленості учнів, їх потенційним можливостям. Постійні невдачі, неуспіхи позбавляють енергії навіть кращих учнів [там же, 155]. Неуспішність занять позбавляє бажання навчатися, успіх же подвоює енергію і народжує мужність [1, 222].

Систематичність. Учитель викладає навчальний матеріал у певній системі: починає з найближчого і переходить до найвіддаленішого, користується відомим, щоб знайомити учнів з невідомим, зупиняє увагу на легкому, щоб привести учня до усвідомлення складного, дає йому бачити протилежності, показує одне знання як джерело і підставу іншого, узагальнює знання в головних ідеях [2, 172]. Кожна думка, кожне часткове знання повинні мати своє належне місце серед інших знань і думок. У галузі кожної науки знання утворюють системи, які знаходяться в чіткій залежності одна від одної. Системність знань дозволяє людському розуму обирати ті знання, яких потребує розв'язання конкретного завдання [там само, 171].

Самостійність учня у навчанні. Знання не повинні повідомлятися у готовому вигляді, так щоб учню нічого більше не залишалось, як тільки прийняти їх і зберігати у пам'яті. Вони мають збуджувати інтерес до самоосвіти [там само, 181]. Успіхи навчання визначаються не стільки тим, що і як багато робить учитель, скільки тим, що і як багато робить учень [там же, 152]. При здобутті знань учень повинен відчувати, що частка цього надбання належить його праці, його *самодіяльності*, його *самоосвіти* [1, 277]. Просту передачу знань педагог вважає безумовною шкодою для розумового розвитку, оскільки знання існують у свідомості учня у вигляді фактів, а не як дійсні, власні думки [1, 219; 2, 151]. На жаль, не втратив актуальності і в наш час висновок Юркевича: “Більшість учителів здатні добре передавати учніві готові відомості, а не спрямовувати до самостійного набуття знань” [2, 169].

Зв'язок навчання з життям, практикою

Юркевич проголосив *принцип практичної спрямованості знання*: у процесі навчання слід передавати учніві ті знання, “які можна прикладти до справи” [там само, 153]. Абстрактні начала науки, — зазначає він, — робляться силою, коли їх надихає дійсність, *розумне стає реальним через дійсність* [1, 213]. Педагог запропонував метод, який він назвав “*життєва вправляюча дійсність*” і який можна вважати прообразом ідеї педагога ХХ ст. Д.Дьюї “навчання через діяльність”. Сутність цього методу Юркевич розкриває так: дещо пізнається, оскільки воно перевіряється у процесі діяльності, переходить у пережите через практичні вправи [там само, 240]. За переконанням ученого, школа повинна існувати як життєвий заклад і союз”, а не залишатися безрадісним місцем самих розумових вправ. Праця навчання має бути “частиною одного цілісного життя, а не ярмом обов’язку, від’рваного і відокремленого від усього, що має силу живити, радувати, надихати” [там само, 242].

Виховуючий характер навчання. Ідея виховуючого навчання — одна з головних у дидактичній концепції П.Д. Юркевича. Вірогідно, що поштовхом до подальшого розвитку цієї ідеї слугували для вченого праці німецького педагога Й.Гербарта, з якими він був добре обізнаний. Й.Гербарт уперше ввів у педагогічну лексику термін “*виховуюче навчання*”, яким користується і П.Юркевич.

Процес навчання спрямований на забезпечення пізнавальної діяльності, виховання, розвиток школяра як “живої особистості”, яка має “голову і серце, розум і волю” [2, 175].

Знання, що їх здобуває учень у процесі навчання і самоосвіти, дають змогу не тільки пізнати добро, а й збуджують схильність і любов до нього, формують потребу робити добро

[там само, 179]. Отже, вони здійснюють сильний вплив на спрямування волі учня, його характер, на формування цілісної особистості [там само, 175].

Позитивний емоційний фон навчання. Педагогічний ідеал П.Юркевича – освіта, яка сприймається вихованцем “як радість і благо” [1, 67]. Педагог вивів “закон співдружності уялень”, за яким нейтральний предмет через свій зв’язок з приемним чи неприємним і сам робиться таким, а приемний предмет через зв’язок з неприємним робиться або нейтральним, або неприємним. Вислід цього закону Юркевич ілюструє таким чином: для учня навіть цікава розповідь буде байдужою, якщо вона супроводжується погрозами, лайкою, іншими неприємними діями вчителя. “Найгірший вихователь той, у кого прекрасне та правдиве стає тяжким і збуджує антипатію” [там само, 86]. Через “співдружність уявлень” слід “заволодіти дитячими прагненнями до розваг” [там само, 83], спиратися у навчальному процесі на нахили дітей, їх улюблені заняття, а через них виходити на розвиток волі і рішучості. “Задоволення – це попутний вітер” [2, 163].

Збудження позитивних емоцій у навчанні — важливий педагогічний закон. Погано, якщо “навчання здійснюється без любові та радості, які складають суттєву основу всього доброго і досконалого в живій особистості людини” [1, 237]. Якщо пізнавальний процес супроводжується позитивними почуттями, переживаннями, то “вихованець звикає вважати добро та чесноти частиною долі людства, живою, творчою, організуючою силою, а не правилом або сухою вимогою” [там само, 235]. Тому жодна добра справа, яка уславила видатних історичних особ, діячів науки, не повинна бути розглянута вчителем і учнями байдуже.

У весь шкільний дух має збуджувати любов і потяг до знань, до навчальної праці: “школа повинна бути місцем, яке є люб’язним і священним для дітей, і яке оточує їх моральною атмосферою свободи, радості та благоговіння” [там само, 242].

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання.

П.Юркевич вважав, що на характер навчання великий вплив справляють знання й особистісні якості вчителя. Але, в той же час, він постійно підкреслює необхідність врахування індивідуальності учня.

Педагогіка, — пише він, — повинна “вести дітей туди, куди веде їх Бог, до їх індивідуальних джерел даровитості, творчості і розумності” [там само, 227]. Учитель усіма формами і духом навчання підтримує в учневі дитячу допитливість, досягає відповідності між його прагненнями і діяльністю [там само, 163].

В умовах сучасної трансформації системи освіти, реалізації принципу диференціації та індивідуалізації навчання, створення школ нових структур актуально звучать слова П.Юркевича про те, що корінь учіння буде гірким до того часу, “поки будуть існувати школи з програмами, однаково обов’язковими для всіх учнів, тому що такі школи вимагають одного й того ж від самих різних здібностей” [2, 161].

Цікаві підходи вченого щодо **принципу свідомості навчання**. Юркевич висловив нову для свого часу думку про те, що повна свідомість навчання неможлива. У кожному предметі пізнання є те, що повинно сприйматися через почуттєвість, через уяву, залишатися без логічних означень. Адже багато людина розуміє через гармонію, через ті вищі настрої та почуття, що народжуються в ній. Повне усвідомлення частин цілого зменшує напругу, глибину і задушевність розуміння [1, 293-294].

Слід визнати, що в осмисленні принципів навчально-виховного процесу П.Юркевич випередив свій час. Саме тому він близький і зрозумілий нам сьогодні. Зусилля сучасної теорії і практики педагогіки зосереджуються на подоланні девальвації загальнолюдських, гуманістичних цінностей, національного нігілізму, безособистісного виховання, орієнтації на нове бачення Людини, її природи, духовного становлення і розвитку, її творчого самовираження. Педагогічна спадщина П.Юркевича уяскравлена осмисленням саме цих важливих проблемних питань.

ЛІТЕРАТУРА

20. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями. — М., 1869. — 404с.
21. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. — М., 1865. — 272с.

-
22. Юркевич П.Д. З науки про людський дух //Юркевич П.Д. Вибране. – К.: Абрис, 1993. – С.115-221.
23. Плеханов А.В., П.Д. Юркевич – філософ и педагог //Сов. Педагогика. – 1991. —№12. – С.84-89.

УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА

Оксана КУЧЕРУК_(ЗМІСТ 224)

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИКИ МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС НАПИСАННЯ ТВОРЧОГО ПЕРЕКАЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Удосконалені шкільні програми з української мови (автори — Л. Скурагівський, Г. Шелехова, В. Новоселова, видавництво "Перун", 1998 р.) націлюють учителя-словесника на формування духовно багатої особистості, яка вільно володіє усіма засобами рідної мови. Крім того, автори наголошують, що мова сприяє естетичному вихованню, робить естетичне чуття тоншим, чутливішим.

Переакцентація мети шкільного курсу української мови (йдеться про необхідність різnobічного мовленнєвого розвитку учнів) вимагає дальшого вдосконалення лінгводидактики.

Аналіз мовлення учнів свідчить про їх низьку культуру спілкування — нерозвинений смак до стриманої, точної і водночас образної мови, прозаїчності, багатослів'я, невправдані повтори тих самих лексем, вживання слів у невластивому їм значенні. Більшість речень будується за схемою — підмет, присудок. У синтаксичних конструкціях часто вживається подвійний підмет, що порушує логіку граматичних зв'язків української мови. У мовленні мало означень, відсутні прислів'я, приказки, фразеологічні звороти, що позбавляє вислів образності. Навіть під час переказів учні не зберігають виражальні засоби художніх текстів. Цей недолік викликається тим, що вони не завжди розуміють функцію слова з переносним значенням у контексті.

Для значної частини учнів характерна безсистемність мислення і мовлення, невміння будувати розгорнуте зв'язне висловлювання з урахуванням адресата і ситуації мовлення, нерозуміння таких понять, як "відшліфованість слова", "тонке чуття мови", "переконливість промови" тощо. Такі учні не мають достатнього запасу слів, не намагаються робити певних узагальнень і висновків. Тим часом це позначається і на сприйманні мистецтва слова на уроках літератури.

Невтішний стан мовленнєвого розвитку школярів зумовлений передовсім тим, що у навчальних програмах і підручниках з української мови до 90-х рр. навіть не згадувалося про красу і багатство української мови. Словеснику практично не було чим керуватися у вирішенні питань естетичного розвитку учнів засобами предмета. Це спонукає нас до науково-практичного розв'язання порушеної проблеми. Іншими словами, необхідно відшукати у взаємозв'язку оволодіння законами мови та культурою мовлення той підхід, що виступає як вияв естетичного ставлення до мови.

Говорити про естетику мовлення — це значить говорити про певні можливості мови як засобу людського спілкування і впливу.

Відтак естетика мовлення проявляється у тому, що людина, по-перше, повинна глибоко знати закони мови, її словниковий склад, по-друге, уміти вибирати такі форми мовлення, так будувати висловлювання, щоб вони самою свою суттю виражали саме те, що необхідно для мовця, щоб ті, для кого це мовлення призначено, сприйняли цю словесну дію і усвідомили певну думку, прониклися відповідними почуттями. А вміння добирати, формувати мовлення відповідно до поставлених завдань і є умінням володіти естетикою мовлення.

При цьому важливим є психологічний висновок про те, що зв'язок мови з процесами мислення часто призводить до того, що синтаксично правильні тексти часом не мають ніякого смыслу, але створюють видимість змісту. Такі тексти просто беззмістовні, однак грамотна форма викладу маскує пустоту [1].

Розглянемо один аспект цілої системи естетичного виховання на уроках мови, зокрема, формування естетики мовлення під час написання учнями творчого переказу художнього тексту. Такий вид тренувальних вправ розвиває точність мовлення, його образність, формує чуття мови, яке регулює відповідність форми висловлювання його змісту і, навпаки, мовно-естетичні смаки,

вимагає самостійного і логічного мислення. В основі такого переказу лежить творча уява, яку часто виражають словами "одухотворене", "художнє" бачення світу реальних речей.

Розглядуваний переказ має багато спільного з художньою розповіддю, під час якої, вдумуючись у зміст твору і передаючи не тільки його, а й своє бачення подій з використанням авторських образів, учень глибше осмислює зміст у єдності з тими засобами, які вжито в опорному тексті [2].

Творчий переказ як засіб розвитку зв'язного мовлення передбачає виклад власних думок і почуттів, що є самовираженням особистості школяра, його внутрішнього світу через систему мовних одиниць. У цьому плані творча робота сприяє формуванню естетики мовлення — уміння свідомо і повно сприймати текст для переказу, переказувати цей текст із збереженням особливостей мови автора, комунікативно доцільно добирати за аналогією власні виражальні засоби на всіх рівнях, уміння передавати на письмі своє ставлення до того, про що йдеться у тексті, давати оцінку подіям, героям, їхнім вчинкам, удосконаловати написане, тобто бачити і виправляти не тільки граматичні помилки, а й стилістичні, урізноманітнювати мовні засоби для передачі думок і почуттів, вносити визначені словесником зміни у текст.

Відповідно на підготовчому етапі написання такого переказу під керівництвом учителя має проводитися спеціальна робота над виражальними засобами мови у зв'язку з темою тексту і мовленнєвим завданням. Це можуть бути такі прийоми: з'ясування лексичного значення незнайомих слів, синонімів, перифраз, що підвищить стилістично-виражальний потенціал переказу; обговорення актуальних проблем, пов'язаних з темою і основною думкою тексту; аналіз мови тексту для переказу; добір тематичного словника, у тому числі відповідних словосполучень і фразеологічних одиниць; попередження можливих правописних помилок.

Увага до художнього стилю у процесі словотворчості створюватиме відповідну емоційну атмосферу, формуватиме в учнів особистісне позитивне ставлення до навчального предмета в цілому та до конкретного мовно-мовленневого матеріалу на уроці. Відтак учні вслід за автором намагатимуться добирати слова і сукупність слів так, щоб передати духовне, яке одночасно є і естетичним. Про теорію семантичного зрушення як обов'язкову умову тексту художнього стилю зазначає мовознавець М.Рудяков [3].

Серед орієнтовних тем з розвитку зв'язного мовлення у старших класах за удосконаленими програмами є духовна культура українців. Саме тому для творчого переказу можна взяти нижченаведений текст В.Бойтовича [4].

БЕРЕГІНЯ

З найстародавніших часів прийшла до орія Берегіння. То їй наші діди-прадіди приносили у жертву все, щоб вона задобрила нищівні сили, бо лише Берегіні могли оберегти їх від упирів та інших злих сил. За ту первісну оріанську вдячність полюбила Берегіння жити біля людських осель. Особливо влітку, в перший день Зелених свят, коли весь світ святкує її прихід, а кожна дівчина свою долю, коли з неба усміхається сріблястий ясен-місяць, любить Берегіння водити хороводи дівчат на берегах рік та озер, навколо молоденьких, заплетених вінками та квітами білокорих беріз. Там, де співає вона свої чарівні пісні трава росте соковитіше, а на ланах і полях хліб родить багатше.

У кожну оселю велика богиня приносить священний небесний вогонь, який підтримує вся родина. Берегіння захищає оселю, родинне багаття, насамперед малих дітей від хвороб, плотого звіра, а то і смерті. З тих давніх-давен Берегіння стала оберегом непорушної й глибокої вірності подружжя. Боронь Боже, щоби погас родинний священний вогонь! В молодій сім'ї Берегіння дбає про певний лад у хатньому господарстві: щоб дружина дбала про свого чоловіка, а чоловік піклувався про свою милу. Як тільки богиня Берегіння бачить, що ось-ось вогонь кохання згасне, буває, підкине в нього галузочку, та чарівно усміхнеться. Тоді в засмучених душах знову спалахує вогонь, а в серцях — лагідне тепло і невичерпна ласка. Сумує Берегіння над згаслим багаттям тієї сім'ї, котра не вберегла вогнища в своєму помешканні. В таку оселю приходить біда. Ось чому велика богиня оберігає вогонь родини, який обігріває житло, і тоді в хаті завжди буде материнське тепло, ростимуть щасливі діти, завжди лунатиме пісня.

Пам'ятаймо, неможливо виробити естетику мовлення, попередньо не засвоївші її у слуханні. Відповідно дуже важливо, щоб учитель досконало володів технікою виразного і

емоційного читання, що дозволить учням інтуїтивно засвоювати правильну вимову власне української лексики і не тільки, позитивно сказуватиметься на інтуїтивному оволодінні ритміко-інтонаційних навичок. Тоді під час сприймання учнями тексту художнього стилю предметна форма набуватиме естетичного підтексту і узагальнення, що пояснюється здатністю такого мовлення викликати найрізноманітніші асоціації. Характер же асоціацій залежить від життєвого досвіду і знань наших вихованців. Таким чином, пізнання мови художніх текстів починається від сприйняття мовних одиниць до уявлення, а від уявлення до художнього образу.

Для того щоб учень навчився відчувати різні відтінки слова з погляду стилістичного вживання (оскільки це, в свою чергу, розвиватиме емоційно-естетичну чутливість, змусить дбайливо добирати слова, відкидаючи випадкову лексему), доцільно провести підготовчу роботу до написання творчого переказу, під час якої передбачається викликати в учнів інтерес до виражальних особливостей мови тексту і потребу у практичному оволодінні ними, а також підготувати до створення власних висловлювань з метою зацікавити, захопити, переконати. При цьому потрібно врахувати, що, набуваючи нових відтінків, слово як лексико-граматична одиниця розкриває своє значення тільки в межах речення або тексту.

Відповідно наведемо ряд спеціальних завдань до тематично дібраного матеріалу, які підпорядковуються формуванню естетики мовлення учнів. Мета такої роботи — навчити учнів висловлюватися не тільки для себе, а й для інших, довести їх рівень культури мовлення до рівня суспільних потреб.

1. Стилістичні завдання

1. Стилістичне завдання. *Починте речення однорідними членами. З'ясуйте, як змінився текст.*
Берегиня, обереги — наші ... й ... символи (*давні, добрі*). Берегиня стала для українців "хатньою" богинею, що захищає оселю, малих дітей, родину від ... , ... , ... (*лиха, хвороб, лютого зеира*). Маючи такі прекрасні символи, народ зумів уберегти від забуття нашу ... й ... (*пісню, думу*), нашу ... і ... (*історію, родовідну пам'ять*).

2. Прочитайте. Перебудуйте речення так, щоб звертання виступали членами речення. Зіставте синонімічні конструкції. Чим вони відрізняються?

Богине добра і захисту людини, ти здатна оберегти оселю, всю родину, а заразом і весь родовід від чорного мороку зла.

Берегине! З давніх-давен ти стала оберегом непорушної й глибокої вірності подружжя.

Приими, Велика Богине, жертву — паучі трави, особливо полин, любисток, м'яту.

Освяти, Берегине, у хаті піч.

Велика Богине, ти явилися нам в образі жінки у довгому одязі, що підняла у благальній молитві руки до сонця із ореолом (диском) навколо голови.

3. Складіть і запишіть речення із поданими словосполученнями. Поясніть, у яких реченнях більший ступінь емоційно-експресивного забарвлення.

Вишиті рушники, символи людського духу, людські оселі, чорні сили, найстародавніша богиня, чотирирука Берегиня.

4. Уявіть, що ви даете інтерв'ю однокласнику про духовну культуру українців. Включіть у розповідь матеріал про Берегиню В.Скуратівського: "Берегине, любий мій синочку, — це наша оселя. Все, що в ній є, що ми нахили, що приберегли од своїх батьків та дідусів. Чим збагатилися й освятилися — хатнім пожитком, дітьми, піснею, злагодою чи суперечкою, добрым словом, спогадом у цій хаті, — все це, щоб ти знає, і є Берегиня" [5].

5. Уявіть ситуацію: ви посварилися з братом чи сестрою, і до вас прийшла богиня Берегиня. Що вона вам сказала? Опишіть ситуацію, використовуючи мовний етикет українського народу.

6. Відредактуйте речення. Поясніть помилки, викликані незнанням виражально-смислових відтінків слів.

Берегиня — один з давніх душевних символів українців. За повір'ями наших предків вогонь символізував величезний достаток і міцність великої родини. Якщо згасало багаття, то вважалося, що сім'я, котра не вберегла великого вогнища у своєму помешканні, цим самим накликала небажану біду. Ось чому яскравий вогонь постійно доглядали, називаючи його словом "берегиня".

Після пропонованої нами підготовчої роботи упродовж кількох попередніх уроків під час написання переказу за текстом "Берегиня" можна дати творче завдання — написати творчий

переказ, додавши опис-портрет яскравого міфічного образу Великої Богині, або висловити свої думки про дивовижний світ наших далеких пращурів, їх високу духовність і єдність з природою.

При оцінюванні виконання учнями відповідних завдань учитель має, крім іншого, враховувати багатство і самобутність лексики, синтаксичних конструкцій, уміння використовувати виражальні засоби мови, характерні для художнього стилю.

Отож, написання переказів у такий спосіб передбачає розвиток мовленнєвої практики учнів і надихає їх на власну творчість. Цим самим створюється підґрунт для вдосконалення чуття мови, стилю, що сприятиме глибшому проникненню учнів у естетику чужого мовлення і формування культури власного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лук А.Н. Психологія творчества. — М.: Наука, 1978. — С.35.
2. Лісовський А.М. Художня розповідь тексту// Дівослово. — 1994. — №1. — С.41.
3. Рудяков Н.А. Основы анализа художественного текста. — К.: Наукова думка, 1989. — С.25-41.
4. Войтович В.М. Сокіл-Род. Легенди та міфи стародавніх українців. — Рівне: Оріана, 1997. — С.210-213.
5. Скуратівський В.Т. Берегиня. — К.: Радянський письменник, 1988. — С.5-11.

Галина ДІДУК_(ЗМІСТ 224)

СИСТЕМА ОПРАЦЮВАННЯ ЗАСОБІВ ЕМОТИВНОСТІ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ У 5-7 КЛАСАХ

Мова — засіб формування та формулювання думок, відображення людиною бачення реалій довкілля, вираження переживань, емоцій, почуттів, волевиявлення, різних станів афекту. Як відомо, існує, живе і розвивається мова у мовленні, будучи універсальним засобом спілкування між людьми. У цьому її основна функція. Саме в ній, у комунікативній функції, інтегруються всі решта, що виділені у соціолінгвістиці: когнітивна (пізнавальна), регулятивна, метамовна, етикетна, цінносно-орієнтаційна (І.Бім, Г.Колшанський). Звідси виходить, що й у школі потрібно вивчати рідну мову відповідно до потреб часу — формувати вміння в учнів повноцінного користування мовою у всіх головних видах мовленнєвої діяльності (говорю — слухаю, пишу — читаю), формах її існування (усній і писемній, діалогічні і монологічні) у різних мовленнєвих ситуаціях.

Правильне (що відповідає нормам літературної мови) і доречне (відповідно до певної мовленнєвої ситуації) використання *емосем* (мовних засобів суб'єктивної оцінки, які є функціональними у лексико-стилістичній парадигмі і напівфункціональними у морфолого-стилістичній) [автор.] передбачає свідоме відношення до мовної системи, її категорій і норм, правил вибору із потрібного ряду найвлучніших мовних явищ.

Нами не відкидається завдання шкільного курсу вивчати мовну систему, а пропонується опрацьовувати граматику у функціонально-комунікативному аспекті.

Відповідно до розробленої нами програми навчання словотворчих та морфологічних мовних засобів емотивності покажемо, як можна здійснювати формування в учнів 5–7 класів умінь використовувати емосеми (експресеми) словотвору та морфології у зв’язних висловлюваннях різних стилів на уроках вивчення граматичного матеріалу. Для засвоєння учнями знань про стилістичні та емотивні властивості словотвору та морфології і формування комунікативно-стилістичних умінь і навичок ми намагалися знайти оптимальні шляхи.

Під час ознайомлення школярів із стилістичним забарвленням і роллю словотворчих та морфологічних емосем (експресем), пропонуємо такі види вправ: граматичні і стилістичні; аналітичні, конструктивні і комунікативні; диференційовані та комплексні (В.Мельничайко, М.Пентипюк, С.Іконников).

До комплексних вправ пропонуємо вдаватися у тих випадках, коли вивчення емотивно-стилістичного матеріалу є можливим на тому ж матеріалі, який розглядається з граматичного погляду. Пропонований дидактичний матеріал важливо аналізувати у трьох площинах — з погляду форми, значення і стилістичної функції. Спочатку відпрацьовується форма, загальномовленнєве значення і граматичні ознаки вищезазначених мовних засобів, а потім їх емотивно-стилістична функція, роль у тексті як емосем (експресем).

Нижче подаємо фрагменти нового опрацювання морфологічних засобів як емосем (експресем) на основі поєднання функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів, що означені нами як один функціонально-комунікативний підхід. Іменникові та прикметникові емосеми (експресеми) частіше вживаються у мовленні, легше сприймаються і при їх засвоєнні здебільшого не виникає у школярів великих труднощів. Тому для показу ходу подібного навчання ми вибрали системне вивчення числівників у ролі емосем (експресем) як рідко вживаних засобів для увиразнення мовлення і найважчих у сприйманні та засвоєнні учнями.

З метою паралельного ознайомлення з граматичними й емотивно-стилістичними ознаками числівника та формування в учнів умінь виявляти в тексті і використовувати у власних зв'язних висловлюваннях морфологічні властивості числівника як засобу емотивності, розуміти їх стилістичне значення пропонуємо зразки тематичних уроків.

На першому уроці, з'ясуючи лексичні значення, синтаксичну роль та морфологічні ознаки, слід ознайомити учнів із емотивно-стилістичними можливостями цієї частини мови, поглиблюючи при цьому їхні знання про розмовний, науковий, художній та офіційно-діловий стилі. Спочатку варто застосувати прийом аналізу текстів вищезгаданих стилів, звертаючи увагу на частотність вживання там числівників, на їх морфологічні ознаки й стилістичну роль. Тексти бажано попередньо записати на дошці.

Науковий стиль

Бджола б'є рекорди

*Скільки очей у бджолі та джмелів? Двоє? *Ні, п'ятеро!* Візьміть у руки збільшувальне скло, і на панцирі голови цих комах ви побачите ще троє майже непомітних очей. Вони не виконують самостійної функції, а допомагають крилатим трундівникам орієнтуватися в просторі і часі. Троє допоміжних очей — рецептори інтенсивності освітлення.*

(З кн. “Хрестоматія із зоології”)

Розмовний стиль

— Бабусю! Чи хоч одна дитина гралась цією іграшкою?!

— Так! Аж п'ятирко!

— І ніхто не зломив?!

— Та всяко бувало...

(*Навчальний текст*)

Художній стиль

Народила вона діточок аж дев'ятеро. А вижили троє: двійко синочків та одненька донечка Маринка. І вже любить вона своїх дітей! То щось смачнецьке зготує, то співає їм, а то — казки та бувальщини усякі розказує. Як кажуть люди: душі в них не чає.

(За В. Супруненком)

Офіційно-діловий стиль

Оголошення

Сьогодні, 18 березня 1996 року, о 14 год. 30хв. відбудеться шкільний конкурс на кращий малюнок в актовому залі. З собою мати декілька аркушів з альбому, один комплект кольорових олівців або фарб.

Запрошуються всі бажаючі.

Оргкомітет

При аналізі текстів, учні доходять висновку, що числівники в науковому, офіційно-діловому стилях використовуються для точності, повноти пояснення фактів, явищ, подій, і використовуються частіше, ніж у художньому та розмовному текстах. Учні знайшли у розмовному й художньому текстах збірні числівники (п'ятирко, двійко, троє); власне кількісні (одна дитина — у значенні хто-небудь; одненька), звернувши увагу, що у числівників *п'ятирко, двійко й одненька* — ласкаво-зменшувальні суфікси **-ко** та **-енько**, які надають експресії всьому художньому текстові. Визначаючи морфологічні ознаки і синтаксичну роль у реченнях, ще раз звертається увага на стилістично-емотивне значення цих числівників. Для закріплення можна виконати вправу на видозміні мовного матеріалу.

Завдання. Спишіть. Уведіть у речення числівники, подані у дужках. З'ясуйте їх комунікативно-стилістичне значення.

-
1. (Сім) товаришів не дорахувалися козаки того вечора. (А.Кашенко). 2. Знайшли їх (три) в оцій долині — (один) юнак, а (два) в літах. (А.Малишко). 3. Зосталися вони (два), мати й син. (В.Близнець). 4. (Один) фразу з першого диктанту я й досі пам'ятаю дуже добре. (О.Вишня). 5. Розплела дівчина свої (два; обидва) коси. (О.Копиленко). 6. Дмитрик у школі — (один; перший) учень. (Г.Данилюк).

Методом бесіди слід з'ясувати емотивно-стилістичну роль запропонованих числівників, виправити граматичні та стилістичні недоліки у записі. В кінці уроку доречно зробити висновок щодо стилістично-емотивних, тобто комунікативно-функціональних, властивостей числівника. Учням можна задати додому роботу творчого плану, як-от: знайти і виписати з підручника української літератури 4-5 речень з емотивними числівниками.

На наступному уроці емотивно-стилістичні відомості варто поглиблювати і конкретизувати. Для цього пропонуємо вчителю їх органічно поєднувати з відомостями про особливості числівників (кількісних, порядкових) — орфоепічними, лексичними, правописними, граматичними. Знайомлячи шестикласників із розрядами числівників, показуючи їх роль у реченнях, ми рекомендуємо виконати ряд вправ, що розкривають комунікативно-стилістичні функції числівників. Це вправи стилістично-творчі, конструктивного характеру. Попередньо вчитель має наголосити на відомостях із граматичної стилістики про те, що кількісний числівник **один** може означати звичайне число (**якийсь, цілком, самостійний, лише**), вживатися як замінник інших частин мови, а порядковий числівник **перший** може мати якісно-порядкове, предметне значення. Збірні числові назви функціонують в основному в розмовному і художньому стилях, використовуються паралельно з кількісними для вираження певних почуттів мовця до осіб, предметів, істот, явищ, про які він говорить. Учні мали можливість на першому уроці переконатися, що ряд збірних числівників (від двоє до восьмеро) — має здрібніло-пестливі форми, які засвідчують прихильне ставлення до персонажів, передають народний колорит у розповіді. Наприклад: 1. Після батька ми зосталися невеличкими, а нас було п'ятро. (Панас Мирний).

Числівники, що означають парність, теж відносяться до розмовного і художнього стилів, є стилістично маркованими (обое, обидвоє, обидва). Наприклад:

Обое собі вкупоці так і жили. (Нар. казка).

Обидва мовчали. (В.Собко).

Обидвох своїх голуб'ят-синочків лішилася стара Кацуриха. (Н.Руденко).

Як бачимо, на цьому уроці поєднуються метод бесіди з методом вправ, для того, щоб формувати в учнів вміння виявляти емотивно-стилістичне значення числівників кількісних (всі розряди) та порядкових, навчити їх розрізняти стилістично марковані й стилістично нейтральні числівники, використовувати ці засоби емотивності у власних засобах, будувати з ними зв'язні висловлювання. Учням варто записати свої речення, взяті з підручника української літератури (здіснення міжпредметних зв'язків на уроках української мови — важливий методичний прийом), і прокоментувати їх. На цьому ж матеріалі пропонуємо вивчати тему наступного уроку: “Числівники кількісні і порядкові”.

На закріплення буде доцільним виконання тренувальних вправ із підручника та розроблених нами.

Вправа 1. Прочитати словосполучення, ввести їх у речення. Чи однакове значення має числівник **перший**? У яких стилях можна використати емоційно-експресивно забарвлений числівник?

Перший урок; перші квіти; першеньке дитя; самий перший, перший крок; в першу чергу, перший учень.

Вправа 2. Прочитайте і перепишіть приказки. Розкройте дужки, запишіть цифри словами. Підкресліть числівники, визначте їх розряди. Якими членами речення вони виступають, якого стилістично-емотивного значення надають реченню?

1. Один розум добре, а два — ще краще. 2. Один дуб — не ліс, одна яблуня — не сад, одна квітка — не весна. 3. Двоє одного не чекають. 4. Пани: на трьох одні штані, котрій раніше встав, той ся вбрає. 5. Семеро ятерів — ні однієї риби. 6. За одного вченого двох невчених дають, і то не беруть. 7. Одним волом хліба не доробишся.

Вправа 3. Виписати з підручника математики числівники всіх розрядів. Яку стилістичну роль відіграють вони у науковому тексті? Вони є стилістично нейтральними чи несуть у собі інтенсифіковану ознаку-експресію?

Синонімія числівників — важлива їх стилістична ознака. Синонімічними можуть бути кількісні і збірні числівники (п'ять учнів, п'ятеро учнів), лічильні звороти, що виражають час (10 год. 25хв., двадцять п'ять на одинадцяті), числівники та іменники з числовим значенням (п'ять, п'ятеро, п'ятирка школярів).

Опрацьовуючи такі синоніми, слід підкреслити розмовний характер збірних числівників, іменників з числовим значенням, описових лічильних зворотів і наголосити на їх певній емотивності. Для закріплення цього теоретичного матеріалу було б добре виконати колективно вправу на стилістичне експериментування. Нагадаємо, що стилістичний експеримент розглядається як форма лінгвістичного аналізу, що дає змогу зважувати й відбирати мовні явища, враховуючи їх різноманітні смислові й емоційно-експресивні відтінки.

Експеримент варто проводити шляхом добору варіантів числівників різних розрядів (кількісні, збірні, дробові, порядкові), зіставляючи їх і порівнюючи. Завдяки такому методичному прийому у дітей поглиблюється вміння розуміти текст, правильно будувати його; їм легше буде засвоїти граматичні синоніми. Окрім цього, експериментування допоможе виразніше показати стилістично марковані числівники і стилістично нейтральні.

Пропонований текст для стилістичного експериментування:

Біля спортивного залу зустрілися (п'ять, п'ятеро, п'ятирка) школярів. Домовилися вони провідати хворого товариша о (12 год. 30хв.; пів на першу). Прийшли до нього додому. Бабуся хворого і пиріжечків напекла, з маком та сиром, і узвару запашнішого зварила, а Сергійко не може ні пити, ні їсти сам. Припросив друзів. (Шість, шестero) хлопців вмить спустошили миски та кухлики. Смачно готує бабуся Сергійка!

(Навчальний текст)

В кінці такої роботи обов'язково потрібно зробити висновок, що вибір одного із синонімічних числівників увиразнє текст, допомагає яскраво, образно передати думку, тобто цей мовний компонент (комунікативно-функціонально) має значення і використовуються найчастіше у художньому тексті. Слід також зауважити, що є ще графічна синонімія: в різних текстах (наукових, публіцистичних, офіційно-ділових) вживають цілі і дробові величини, які позначаються то словами, то цифрами. Таке двояке вживання зустрічається у газетах (при звітах), у дієслові, у наукових текстах. У художньому творі числівники здебільшого позначаються словами і лише зірдка з особливого стилістичного метою можуть уживатися цифри.

У процесі системного вивчення виходить маємо з того, що при вивчені мовних засобів емотивності, їх комунікативно-стилістичних функцій на уроках програмового матеріалу (морфологія та синтаксис) у 5–7 класах слід ураховувати, що функціональна стилістика розглядає третю ланку в існуючій тріаді — «форма — значення — функція». У школі до цього часу в основному робиться акцент на дві перші частини цієї тріади — форму і значення (тобто на мову); функція вивчуваних граматичних одиниць розуміється звичайно як їх синтаксична роль у реченні.

Дотримуючись комунікативно-функціонально аспекту, ми показали функціонування як особливість уживання тієї чи іншої граматичної одиниці, зумовлену мовленнєвою ситуацією, насамперед завданнями мовлення.

Зрозуміло, без вивчення форми і значення мовних засобів не можна побудувати ефективну систему навчання мови. Проте обмежуватись цим не слід. Форма і значення мовних засобів в основному відомі і зрозумілі школярам ще з молодших класів, тому на їх вивчення повинно відводитися стільки часу, скільки потрібно, щоб згадати і усвідомити знане; основну увагу треба приділяти вживанню цих одиниць мови у мовленні.

Надія ГЕТМАНЧУК (зміст 224)

ПОЕТИЧНЕ СЛОВО НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Поезія — це завжди неповторність,
якийсь безсмертний дотик до душі.
Л.Костенко

Учителю початкових класів належить особлива роль у формуванні майбутніх громадян України. Саме тому наставник наймолодших школярів повинен не тільки бездоганно володіти

методиками викладання окремих дисциплін, а й мати глибокі знання, сформований світогляд, бути ерудитом, особистістю. Це має бути людина, відкрита для краси і добра, з тонким естетичним смаком, небайдужа до всього, що відбувається в житті країни, патріот рідної землі.

Становлення названих якостей значною мірою відбувається на заняттях з української мови. Бо рідне слово допомагає сформувати справжні моральні цінності, збагачує духовний світ, гартує юні серця, не дає їм збайдужіти.

Анкетування, яке проводимо серед першокурсників факультету педагогіки і методик початкового навчання, засвідчує, що українську мову вважали у школі одним з улюблених предметів лише приблизно п'ятдесяти відсотків опитаних. Тому перед викладачами вузу постає термінове і дуже важливе завдання: переконати студента, що мова — це не лише сукупність правил граматики, орфографії та пунктуації; допомогти відчути аромат мови, побачити її в кольорах. І, може, найголовніше — навчити завтрашніх педагогів передавати власне захоплення рідним словом майбутнім вихованцям.

Реалізувати поставлені завдання допомагає викладачеві використання на лекціях і практичних заняттях кращих зразків поетичних творів класиків і сучасних майстрів художнього слова. Систематична робота з поезією як мовним матеріалом є надзвичайно актуальну ще й тому, що літературна освіта майбутніх вчителів початкових класів має бути більш ґрунтовною, ніж це передбачено навчальним планом.

Уже на перших лекціях у першокурсників практикуємо поетичні хвилини, які дозволяють відпочити м'язам пальців, але спонукають до роботи розум і почуття. Так, розглядаючи питання походження української мови, її місце серед інших слов'янських мов, історію розвитку та сучасний стан, використовуємо рядки Віктора Баранова.

*Я запитую в себе, пытаю у вас, у людей,
Я пытаю в книжок, розсираюсь на кожній сторінці:
Де той рік, де той місяць, той проклятий тиждень і день,
Коли ми перестали гордитися, що ми — українці?
І що є в нас душа, повна власних чеснот і щедрості,
І що є у нас дума, яка ще од Байди нам в'ється,
І що ми в Україні — таки ж український народ,
А не просто юрба, що у звітах населенням зветься...*

Студенти порівнюють семантику слів *народ* і *населення*, їх стилістичне забарвлення, висловлюють своє розуміння останніх рядків вірша:

*Україні! мої! Дай вам, Боже, і щастя, і сил.
Можна жити й хохлом. І не згрікне від того хлібина
Тільки хто ж колись небо прихилить до ваших могил,
Як не зраджена вами, зневажена вами Вкраїна...*

Через кілька занять поетичні паузи проводять самі студенти. Читають переважно твори, що вивчалися у школі. Отож, завдання викладача — допомогти першокурсників розширити літературно-поетичний кругозір. З цією метою передбачаємо домашнє завдання зробити огляд певних поетичних збірок, добірок віршів, уміщених в часописах, що є в бібліотеці інституту. Таке завдання буде доречним, наприклад, до заняття на тему “Функціональні стилі сучасної української мови” чи спеціального заняття, присвяченого написанню рецензій і анотацій. Оскільки всі студенти працювали з різними джерелами, відбувається значний обмін інформацією. Першокурсники відкривають для себе не лише нові імена майстрів художнього слова, а й намагаються критично, може, вперше в житті без підручників оцінити прочитане. Так відбулося знайомство з творчістю О.Пахльовської, І.Гнатюка, В.Малишко, І.Малковича. Студенти відкрили для себе багато невідомих їм поезій В.Симоненка, В.Стуса, П.Мовчана, Л.Костенко, Г.Чубач та інших сучасних українських письменників.

Обов'язковою умовою є не лише виразне читання, а й розкриття головної думки твору, короткий аналіз художніх засобів її вираження. Така робота, без сумніву, сприяє розвитку зв'язного мовлення, поглибленню навичок ідейно-художнього та лінгвостилістичного осмислення поетичного твору, духовному збагаченню читача.

Віднайдені поезії студенти використовують на наступних заняттях, одержавши, наприклад, завдання дібрати поетичний текст для запису фонетичною транскрипцією чи текст, що ілюструє

відповідні мовні явища, передбачені для вивчення у розділах “Фонетика” і “Фонологія”.

Під час опрацювання різних тем курсу сучасної української мови звучать вірші з книги Д.Білоуса “Диво калинове”. Так, поезія “Вічно жива” схильовано розповідає про непросту історію розвитку української мови протягом трьох останніх століть:

*Плюндрованій, не надавали прав,
немов на звіра, об'яляли лови.
Орел етикається в душу, тіло реає —
еїн був безмозгий, хоч і двоголовий.*

Вірш “З прадавнього коріння” допоможе ілюструвати тему “Лексика української мови з погляду походження”; “Чудесні барви” демонструють приклади діалектизмів; “На уроці математики” доцільно використати під час опрацювання функціональних груп лексики; “І якби моя бабуся встали” підіде до теми “Активна і пасивна лексика української мови”.

Вивчаючи розділ “Українська лексикографія”, не обйтися без поезій “Тлумачний словник” і “Тлумачний словник” Д.Білоуса.

“Суху” теорію теми “Загальна характеристика частин мови. Принципи їх класифікації” допоможе зробити емоційнішою, наблизить до студента вірш “Злитки золоті”.

Наголошуємо: цінність поезій Д.Білоуса ще й у тому, що написані вони для дітей, а значить обов’язково мають бути використані майбутніми вчителями і під час педагогічної практики, і під час роботи в школі.

Поетичні тексти служать дидактичним матеріалом для опрацювання різних тем. Так, типи фразеологічних одиниць, їх стилістичне використання в художніх творах, авторську інтерпретацію народної фразеології досліджуємо за текстами творів Л.Костенко. Студенти з’ясовують семантику афоризмів з роману у віршах “Маруся Чурай”. Наприклад: 1. Замудрувались ви. Тут треба тільки серяя й голови. 2. Нерівня души — це гірше, ніж майні. 3. Ми з вами люди різного коша. 4. Людей такого рідкісного дару хоч трохи, люди, треба берегти. 5. Душа летить в дитинство, як у вирій, бо й на світі тепло тільки там. 6. Як будеши так розношувати душу, вона, гляди, із своєї спаде.

Заняттям, дидактичним матеріалом для яких слугує певний художній твір, передує значна підготовча робота. Невеликі тексти розмножуються і роздаються для опрацювання. Студенти заздалегідь отримують і виконують індивідуальні завдання, відповідно до яких роблять нотатки в робочих зошитах.

Цікавим і емоційним вийшло практичне заняття на тему “Лексико-граматичні категорії іменника”, проведене за текстом поеми М.Вороного “Євшан-зілля”. Багато студентів уперше прочитали цей твір, і він не залишив їх байдужими. Особливо схильнували рядки:

*Країце в ріднім краї мылім
Полягти кістями, сконати,
Ніж в землі чужий, ворожий
В славі й шані пробувати!*

Коли вивчається тема “Ступені порівняння якісних прикметників”, звертаємося до вірша В.Симоненка:

*Найогидніші очі порожні,
Найгрізнише мовчить гроза,
Найнікчемніші дурні вельможні,
Найтідліша брехливі сльоза.
Найпрекрасніша мати щаслива,
Найсолодіша кохані вуста,
Найчистіша душа незрадлива,
Найскладніша людина проста.
Але правди в брехні не розмішуй,
Не ганьби все підряд без пуття,
Бо на світі той наймудріший,
Хто найдужче любить життя.*

Завдання: 1. Знайдіть у тексті прикметники. Визначте їх ступеневу форму. Назвіть засоби вираження граматичного значення найвищого ступеня порівняння. 2. З’ясуйте відмінності в

утворення синтетичної форми найвищого ступеня порівняння прикметників і прислівників. 3. Якими членами речення виступають аналізовані прикметники? Чи відіграє якусь стилістичну роль така синтаксична позиція? 4. Які прикметники, відповідно до правил, викладених у підручнику, не можуть утворювати форм ступенів порівняння? Чому, на вашу думку, автор нехтує цими правилами? 5. Поясніть значення слів *Найскладніша людина проста*. Як називається такий художній прийом? 6. Спробуйте продовжити початий В.Симоненком ряд прекрасного і негативного в людському житті. За яким принципом побудовано цей ряд?

Граматичні характеристики способових форм дієслів, зокрема наказового, розглядаємо за поезією М.Луківа:

*Не зобидь старого, ні дитину.
Подільсь останнім сухарем.
Тільки раз ми на землі живем,
У могилу не бери провину.
Зло нічого не дає, крім зла,
Вмій прощати, як прощає мати.
За добро добром спіши воздати,—
Мудрість завше доброю була.
Витри піт солоний із чола
І трудись, забувши про утому,
Бо людина ціниться по тому,
Чи вона зробила, що могла,
Скільки сил у неї вистачало,
Щоб на світі щастя більше стало.*

З'ясовуємо головну думку поезії, звертаємо увагу на афоризми, використані автором, на стилістичну роль особових форм дієслів, визначаємо типи речень, що переважають у тексті, спосіб творення слова *старого*, аналізуємо лексичний склад. Пояснююмо значення висловів: 1. *Тільки раз ми на землі живем, у могилу не бери провину.* 2. *Зло нічого не дає, крім зла, вмій прощати, як прощає мати.*

На цьому ж занятті працюємо з віршем Л.Костенко.

*Віддавайте мені доц. Віддавайте мені тишу.
Віддавайте мені ліс і річечку в лугах.
Віддавайте мені сад і зірку вечорову,
І в полі сіяча, і вдячну щедрість ние.
Віддавайте мені все. Віддавайте мені мову,
Якою мій народ мене благословив.*

Звертаємо увагу на символіку поетичного слова Л.Костенко, значення форм другої особи множини дієслів у створенні мотивів болю і осуду, які звучать у цитованих рядках. Студенти висловлюють власні міркування з приводу того, до кого звертається авторка в цитованих рядках.

Настроем з попередньою перегукується інша поезія Л.Костенко, на матеріалі якої проводиться опрацювання типів питальних речень.

*Атомний вік опустив бетонні повіки.
Коло окреслиє насколо себе страшне.
Чому Звізд-Полин упала в наші ріки?
Хто сіяв цю біду і хто її пожне?
Хто нас образив, знівечив, обжер?
Яка орда нам гідність притоптала?
Якщо наука потребує жертв, —
Чому не вас вона перековата?*

Пропонуємо такі додаткові завдання: 1. Визначте розряди займенників, використаних у творі. З'ясуйте стилістичну функцію питальних займенників. 2. Знайдіть спільнокореневі слова та слова з омонімічними коренями. Для чого їх використовує Л.Костенко? 3. З яким твором М.Гоголя асоціюються у вас два перші рядки? 4. Звідки взято вислів *Звізд-Полин*? Що він означає? 5. Чи лише екологічну катастрофу мас на увазі авторка? Що, на вашу думку, страшніше: катастрофа екологічна чи катастрофа моралі, загальнолюдських цінностей?

До осмислення ролі вчителя в житті суспільства, значення вчительської праці для майбутнього спонукає ще одна поезія М.Луківа, яку використовуємо, розглядаючи односкладні речення.

*Отак в селі буває ювесни
На кожнім полі, в кожному городі:
Собою заглушили інші сходи,
Найвище вгору пнутуться бур'яни.
І як допустиши, аби все росло
Без мудрого втручання у природу,
То пустирі одержими в нагороду,
Твоє добро обернеться на зло.*

Додаткові завдання: 1.З'ясуйте алгоритмість поезії. 2.В чому ви вбачаєте різницю між авторитаризмом і “мудрим втручанням”? 3.Як ви розумієте слова: *Твоє добро обернеться на зло?*

На наступному занятті під час аналізу безособових та інфінітивних речень знову звертаємося до творчості М.Луківа:

*Можна в порох стерти валуни,
Розметати віковічні скелі,—
Але як розвіять невеселі
Думи матерів, чиї сини
Не прийшли додому із війни?
Можна рані вигойти полям,
Спалені міста відбувати
І на горло ворогів скарати,—
Але чим зарадити матерям,
Як відшкодувати їхні втрати?*

Крім визначення типів односкладних речень, способів вираження їх головних членів, з'ясовуємо характер питальних речень, вжитих автором, їх стилістичну роль; намагаємося дати своє бачення поставлених проблем — проблеми людини і людства, цінності і ціні людського життя.

З метою заглиблення у творчість поета практикуємо серії занятт, на яких матеріалом домашніх завдань є твори одного автора. Скажімо, прикметник вивчається на основі поезій В.Симоненка, головні і другорядні члени речення — за віршами Л.Костенко, односкладні речення — М.Луківа.

Практикуємо аспектні заняття з єдиною темою висловлювання. Наприклад, епіграфом до теми “Словосполучення. Види синтаксичних відношень. Типи синтаксичного зв’язку” стали слова М.Рильського “Осінь, звісно, пора розмов останніх, — але сходить пшениця теж восени!” Для роботи були використані уривки з поезій про осінь М.Рильського, В.Сосюри, І.Калинця, М.Руденка, Л.Скирди, рівненських поетів Л.Пшеничної, С.Бабія, Б.Столярчука.

Предметом вивчення стали також “Осінні карнавали” Л.Костенко.

Семестрові контрольні обов’язково включають творчу роботу, темою якої є поетичні рядки. Наприклад: 1. Любі свій край. Всю душу солов’яну і серця жар йому віддай в піснях. Це так, як дихати — любити Батьківщину! (В.Сосюра); 2. Народ мій є! Народ мій завжди буде! Ніхто не перекреслить мій народ! (В.Симоненко); 3. Нації вмирають не від інфаркту. Спочатку їм відбирає мову (Л.Костенко); 4. Раби — це нація, котра не має Слова, тому й не може захистити себе (О.Пахльовська); 5. Любіть свою мову й ніколи її не забудьте в житті (В.Сосюра); 6. Радо мене зустрічала мамина вишня в саду (Д.Луценко) та ін.

Систематична робота з поетичним словом не лише формує читацькі уподобання, а й робить людину чутливішою до всього, що відбувається навколо, терпимішою до тих, хто поряд, виховує потребу самовдосконалення, а все це разом сприяє становленню справжнього Вчителя.

ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧНИХ ВІДНОШЕНЬ МІЖ ТВІРНОЮ І ПОХІДНОЮ ОСНОВАМИ

Для глибокого засвоєння всіх частин курсу “Сучасна українська мова” студентам необхідно вміти визначати словотвірну структуру похідних і способи їх словотворення, групувати слова за словотвірними принципами, виділяти словотвірні значення похідних, тому що всі частини цього курсу тісно пов’язані між собою: словниковий склад мови поповнюється в основному за рахунок функціонування словотвірних моделей, фонетика зв’язана з словотвірними процесами, які відбуваються на морфемному шарі, правила орфографії нерідко залежать від способів словотвору, морфологічні категорії тісно пов’язані зі словотвором — існує цілий ряд переходних варіантів між словотворенням і словозміною.

Вивчаючи дану тему, студенти повинні розуміти, що словотвірний процес будується на відношеннях між мотивуючими і мотивованими словами. Співставлення твірної і похідної основ відбувається за двома параметрами: з точки зору їх формальної будови і систематичної структури.

Пропонуємо вправи, які повинні допомогти формуванню у студентів навички у визначенні напрямлення мотивації, що є необхідним в подальшому вивчені словотвору, зокрема, комплексних одиниць словотвору.

ВПРАВА 1. Зробіть морфемний розбір даних слів, визначте, які із слів мають більш складну формальну структуру.

Малювати — малювання, яйце — яєчко, учитель — учительство, професор — професура, добрий — доброта, молодий — молодість, брат — братик, артист — артистка.

ВПРАВА 2. Визначте семантичну структуру мотивованих слів, доведіть, що вона є складнішою, чим у слів немотивованих.

Стіл — столик, ліс — лісистий, гітара — гітарист, стіна — настінний, кучері — кучерявий, лист — листок, гриб — грибник.

ВПРАВА 3. Визначте твірну основу і формант наведених слів, зважаючи на семантичні відношення між твірним і похідним словом.

ЗРАЗОК: вагранка — вагран-ник, галантерейний — галантерейн-ик.

Вагранник (робітник, що обслуговує вагранку), галантерейник (той, хто торгує галантерейними товарами), маргеник (робітник маргнівського цеху), ливарник (фахівець ливарної справи), атомник (фахівець у галузі атомної енергії), гарпівник (той, хто гартує металеві вироби), демонтажник (той, хто демонтує), дзеркальник (майстер, який виготовляє дзеркала), боронувальник (той, хто боронує), висотник (той, хто працює на великий висоті, будує висотні споруди і льотчик, який здійснює висотні польоти).

ВПРАВА 4. Охарактеризуйте дані слова з точки зору їх формальної і семантичної складності, поясніть, які із слів є похідними і чому.

Літати — льотчик, генерал — генеральша, пасти — пастух, вовк — вовчена, школа — школяр, тигр — тигриця, співати — співак, чай — чайник, Москва — москвич.

ВПРАВА 5. Визначте формальну і семантичну структуру даних слів.

Що є критерієм у визначенні мотивуючого слова?

Красивий — красота, білий — білизна, знати — знання, тихий —тиша, малювати — малювання, веселий — веселість, рік — річний.

Татарин — татарка, хімія — хімік, воювати — війна, демонструвати — демонстратор.

ВПРАВА 6. Виберіть словотвірні пари. Розмежуйте випадки розходження формальної і смыслоївної похідності і відношення множинної мотивації.

Зимний, привокзальний, антифашист, по-весняному, швидкий, зима, вокзальний, фашистський, весна, вокзал, надшвидкісний, антифашистський, весняний, нашвидко.

При виконанні вправ студентам необхідно звернути увагу на аналіз словотвірних ланцюгів. Важливо установити характер смыслових відношень між її членами, випадки черезступеневих утворень, граничність складових членів ланцюгів. Необхідно пам’ятати, що словотвірні ланцюги побудовані на синтагматичних відношеннях.

ВПРАВА 7. Визначте, чи завжди в словотвірному ланцюгу зростання структурної

складності похідних відповідає також зростанню симболової складності:

Учити — учительський — по-учительському;
фронт — фронтовий — фронтовик — фронтовичка;
старий — старіти — застаріти — застарілій — застаріло;
Дон — Донець — донецький.

ВПРАВА 8. Визначити лінійні і кінцеві ланцюги:
Холод — холодний — холодити — холодильний — холодильник;
пара — парити — розпарити — розпаритися;
партія — партійний — партійність;
сад — садовий — садівник.

ВПРАВА 9. В наведених прикладах визначте повні і неповні ланцюги. Аргументуйте свою відповідь, використовуючи ознаку “послідовне приєднання афіксів і через ступеневе”:

Сад — садовий — садівник;
вода — водний — водник;
вода — водяний — водянка;
дати — давати — здавати — поздавати;
купе — купейний;
дисципліна — дисциплінований;
автомобіль — автомобілізація;
мода — модистка;
машинка (та, що друкувати) — машиністка.

ВПРАВА 10. Вкажіть помилки, допущені при утворенні вказаних словотвірних ланцюгів.
Вити — підвивати — підвти — підвивання;
гніздо — гніздити — гніздитися — гніздовище;
турбота — турботливий — турботливо — турбуватися;
робити — робота — робітник;
бігати — бігти — добігатись.

Звернемо увагу студентів на полісемічність у словотворчих ланцюгах.

Термін “полісемія” все частіше зустрічається в працях зі словотворення. Якщо для лексиколога поняття “полісемія” означає лише властивість слів, які виявляються у їх відношенні до лексичної системи, то для дериватора воно означає властивість слів, які виявляються в їх відношенні до словотвірної системи. В словотвірній системі виявлення полісемії можливе стосовно до словотвірних афіксів, стосовно до похідного і до відношення “твірне — похідне”.

Ми зупинимось на аналізі багатозначності “твірних — похідних” слів-іменників емотивного значення¹ у СЛ².

Смислові відношення слів, які є членами СЛ, характеризуються складними різноманітними зв’язками. Смислові зв’язки в СЛ залежать від семантики вихідного слова. Якщо вихідне слово однозначне, то його основне значення проходить через всі компоненти ланцюга. При цьому лексичне значення дериватів відрізняється від значення вихідного слова ланцюга своїм мотивованим характером, що і пояснює явище опосередкованої мотивації (сум — сумувати: відчувати почуття суму деякий час). Наприклад, іменники сум і гнів так реалізують свої значення:

СУМ —

СУМУВАТИ —

ЗАСУМУВАТИ

Невеселий, важкий настрій, Пройматися почуттям суму, Почати сумувати;
спричинений горем, невдачею; журби; удаватися в туту, зажуритися. *Засумувала Ганя*
смуток, журба, нерадість, журитися. Так йому обридло все за чоловіком, неначе він десь
скорбота, сумування. *в господі, в полі, як поїхав у далеку сторону*
Пилипиха сумувала, віддавши приборканому степовому (Н.Левицький)

¹ Термін “емотивні” означає найменування мікросистеми слів у зв’язку з ідентифікацією поняття “емоції” і “почуття” в психологічній літературі.

² СЛ — словотвірний ланцюг

³ Тут і далі виноски даються за Словником української мови: в 11 т., - К., 1970 - 1980.

<i>Марусю заміж; з суму того птаху. Сумус та й сумує козак</i>	(Т.З, с.339)
<i>занепадати стала</i>	(П.Куліш)
(М.Вовчок)	(Т.ІХ, с.841)
(Т.ІХ, с.834) ³	
ГНІВ —	ГНІВИТИ —
	ГНІВИТИСЯ
Почуття сильного обурення; Викликати гнів, роздратування, Виражати гнів, роздратуван- стан нервового збудження, сердити. <i>Яедоха</i> (з докором): ня, сердитися. <i>Не гнівайтесь,</i> роздратування, гнівання. <i>Енея Петрусю! Не гніви батька прошу, що я так довго не</i> <i>очі запалали, Уста од гніву</i> (П.Мирний)	
<i>задрижали</i>	(М.Коцюбинський)
(І.Котляревський)	(Т.ІІ, с.94)

Багато іменників, досліджених нами, мають два і більше значень. Наприклад: *радість, смуток, горе, печаль* по два значення, *жах, стид* — 3 значення, *щасти* — 4 значення, *сором* — 5 значень і т.д.

Похідні слова часто бувають пов'язаними із декількома значеннями багатозначного вихідного слова, яке в одних випадках реалізується в наступних компонентах ланцюга, а в других випадках є нереалізованим. У СЛ *щасти* — *щасливий* — *пощастити* прикметник *щасливий* зв'язаний з трьома значеннями свого твірного *щасти*.

ЛСВ¹ іменника *щасти*:

ЛСВ₁ — “Стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення й безмежної радості, яких зазнає хто небудь, фортуна, доля. *Спочивають добре люди, Що кого втомило: Кого — щастя, кого — сліззи, Всіх нічка покрила*” (Т.Шевченко).

ЛСВ₁ — “Досягнення, успіх, удача”.

— А що, мамо, думаю ще іти у губернію, чи не буде там щастя (Кв.-Основ'яненко).

ЛСВ₃ — “Доля, талан”. “О Боже мій милий! Така твоя воля, Таке її щастя, Така її доля!

ЛСВ₄ “Успішно, благополучно”. “Щасливо Вам на полюванні!”

В семантичній структурі слова *щасливий* виділяється також чотири значення:

ЛСВ₁ — “Який має щастя, який зазнає щастя”. *Вона була тільки тоді щаслива, як одпрошувалась в гості до батька* (Н.Левицький, т.ІІ, с.571).

ЛСВ₂ — “Який приносить, або приніс щастя, успіх, удачу”. Щасливі дні, щасливі ночі, Коли при свічці лойовій, Хоч мерзли пальці, сліпли очі, ... Я так над книжкою сидів (І.Франко, т.ІІ, с.572).

ЛСВ₃ — “Якому випадає щастя, успіх, удача, якому щастити”

— А! Який той Терешко щасливий! Йому все йдетиться! Все йому йде в руку! (Н.Левицький, т.ІІ, с.572).

ЛСВ₄ “Успішний, благополучний”.

— Щасливого лову! — кивала вона головою рибалці (М.Коцюбинський, т.ІІ, с.572).

Похідний прикметник у своєму ЛСВ₁ мотивований іменником *щасти* в його ЛСВ₁ (відповідно ЛСВ₂, ЛСВ₃, ДСВ₄ прикметника мотивовані ЛСВ₂, ЛСВ₃, ЛСВ₄ іменника).

Кінцевий елемент ланцюга *пощастити* (“успішно здійснити якийсь намір (про щось очікуване, задумане”) пов’язаний лише з одним значенням похідного прикметника — четвертим. Інші значення не реалізовуються в семантиці похідного дієслова, він є однозначним.

Аналогічні відношення в СЛ *віра — вірити — зневіритися — зневірюватися*. На 1 ступені дієслова *вірити*, утворене від двозначного іменника *віра*, подвоює її значення і мас їх чотири:

1. Бути впевненим, переконаним у чому-небудь, йняти віри.

Нехай умру, та думка не умре! В таке безсмертя й я привикла вірить (Л.Українка).

2. Приймати щось за правду.

Пріська не знала, чому вірити, кого слухати (П.Мирний).

3. Мати довір’я до когось.

Як собі, вірять йому товариши... (О.Гончар).

4. Бути релігійним, вірувати.

¹ ЛСВ — лексико-семантичний варіант

Адже й гфури вірять в аллаха! (М. Коцюбинський).

Але далі у ланцюзі розвивається тільки два значення:

1. Втратити віру у кого-, що-небудь. Розчаруватись у комусь, чомуусь.

Немає гіршого горя, ніж зневірятись у тих, кому іще вчора вірив (І. Кочерга).

2. Рідко. Не користуватись довір'ям у кого-небудь.

— Зневірився він мені, дочка. Коли б ти знала, як він мені зневірився (П. Мирний).

Приєднання префіксів з-, не- і постфікса -ся звужують значення мотивованого слова. У словотвірних ланцюзах спостерігається таке явище, коли в похідних словах розвиваються самостійні значення, тобто твірна основа має менший об'єм значень, ніж похідна. В похідній основі розвиваються нові значення, відсутні у твірній. Проілюструємо такий тип семантичних відношень:

СТРАХ —

Стан сильної тривоги, 1. Який відчуває страх.
неспокою, душевного 2. Який викликає почуття страху.
хвилювання перед загрозою
небезпеки; боязнь.

СТРАШНИЙ —

1. Який відчуває почуття печалі.
2. Який викликає почуття печалі.

ПЕЧАЛЬ —

Почуття суму і скорботи

ПЕЧАЛЬНИЙ —

1. Який відчуває почуття печалі.
2. Який викликає почуття печалі.

СТРАШНО —

Прислівник до **страшний**.
(Т. IX, с. 754).

ПЕЧАЛЬНО —

Прислівник до **печальний**.
(Т. VI, с. 346).

У прикметників **страшний**, **печальний** є два однакових лексичних значення (1. Відчувати страх, печаль. 2. Викликати страх, печаль). Розвиток додаткового значення можна пояснити тим, що відчувати повний стан може тільки суб'єкт і це значення подано ЛСВ₁ слів **страшний**, **печальний**, а сема “викликаючий” з’являється в похідних як відображення екстрапігвістичного факту наявності об'єкта, який викликав появу повного стану, названого вихідним словом.

Проаналізуємо СЛ

СОВІСТЬ —

Усвідомлення і почуття Який соромиться
моральної відповідальності несправедливо, непорядно
за свою поведінку, свої
вчинки перед самим собою,
людьми, суспільством.
Моральні принципи,
погляди, переконання,
сумління.

СОВІСНИЙ —

діяти 1. Прислівник до **совісний**.
2. Соромно, ніяково комусь.
(Т. 9, с. 435).

СОВІСНО

У СЛ **совість** — **совісний** — **совісно** деривація **совісний** має значення тільки “який соромиться діяти несправедливо, непорядно”, а значення “почуття сорому, яке відчуває хтось” розвивається на другому ступені словотворення прислівника. В цьому випадку ознака замикається на суб'єкті протягом всього словотвірного ланцюга.

Матеріал дослідження свідчить, що не всі значення багатозначного вихідного слова проходять через весь СЛ. Це підтверджує думку О. П. Єрмакової, що з ускладненням словотвірної структури слова скорочується кількість його лексичних значень, кінцеві ланки СЛ нерідко виявляються однозначними. Необхідно відмітити, що на 1 ступені СЛ вихідні слова можуть реалізувати всі свої значення. Наприклад, СЛ

ЖАХ —

1. Почуття, стан дуже великої переляку, страху, що жаху, страшний, страхітливий. 1. Який викликає почуття сорому, яке відчуває хтось.
2. Те, що викликає почуття легкого страху, що жаху, страшний, страхітливий.
3. Рідко. Те саме, що жахливо.

ЖАХЛИВИЙ —

1. Який всього боїться, якого охоплює кого-небудь.
2. Який всього боїться, якого спохвасти, боязливий.
3. перен. Незвичайний, дуже великий, дуже сильний, страшний.

ЖАХЛИВО

1. Прислівник до **жахливий**.
(Т. II, с. 513).

Чим довший словотвірний ланцюг, тим менше значень вихідного слова зберігається у кінцевій ланці СЛ. Наприклад, у СЛ *тривога* — *тревожити* — *стравожити* — *стравожитися*.

ТРИВОГА. 1. Неспокій, збентеження, викликані якимсь побоюванням, страхом перед чимось, передчуттям неприємного, небезпечного. Одразу ж холодним крилом черкнула по серцю *тривога*. (Ю.Мушкетик).

2. Метушня, шарпанина, переполох.

Уранці гомін та *тривога* по двору (Вовчок).

3. Стан, що вимагає активних дій; загроза, небезпека.

Мітинг триває, але раптом — тревога!

ТРЕВОЖИТИ. 1. Викликати, вселяти тревогу, побоювання, хвилювання.

Тревожать сни і помисли мої Твої (народе) тисячолітній страждання (І.Франко).

2. Порушувати спокій, спокійний або звичайний стан кого-, чого-небудь; завдавати клопоту, турбувати.

Схаменися брате! Тревожити сю мученицю! (Л. Українка).

3. Позбавляти спокою, примушувати нервувати; дратувати.

Він хотів звернутися набік, щоб не тревожити дурно чужих собак (П.Куліш).

СТРЕВОЖИТИ. 1. Викликати, вселити почуття неспокою, хвилювання.

Найбільш стревожило Стасіку те, що Бронко став говорити неправду (І.Вільде).

2. Порушити спокій, спокійний або звичайний стан кого-, чого-небудь.

Звістка про замах на редактора, наче грім, пролунала над Багвою, стривожила все село (Гжицький).

СТРЕВОЖИТИСЯ. Відчути тревогу, неспокій; занепокоїтися, схвилюватися.

Явдоха дуже стривожилася, не заставши в хаті ні дочки, ні її скрині (М.Коцюбинський, т.VI, с.767).

Аналіз семантичної структури СЛ свідчить про те, що слова всіх ланок СЛ зберігають різноманітні і виразні лексичні зв'язки з вихідним словом і наступними ланками. Значення похідних слів формується на базі лексичних значень вихідного слова СЛ. окремі похідні можуть засвоювати значення вихідного слова ланцюга, реалізуючи на першій ступені словотворення всі лексичні значення вихідного слова, але з ускладненням структури СЛ не всі значення вихідного слова передаються наступним похідним. В кінцевому компоненті полінарних СЛ звичайно зберігається одне значення вихідного слова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковалник І.І. Вчення про словотвір. — ЛДУ. — 1958. — 78с.
2. Клименко Н.Ф. Система афіксального словотворення сучасної української мови. К.: Наукова думка, 1973. — 186 с.
3. Циганенко Г.П. Словотвірне значення як категорія дериватології // Словотвірна семантика східнослов'янських мов. — К. — 1983. С.5-17.

Любов ЛУЧКІНА_(ЗМІСТ 224)

УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасний розвиток самостійної Української держави, зокрема її культури, надання українській мові статусу державної вимагає підвищення рівня мовленнєвого спілкування, що включає в себе культуру усного та писемного мовлення.

Особливо гостро відчувається актуальність мовленнєвих проблем в Україні як попільнічному утворенні після тривалого процесу русифікації, внаслідок чого українська мова не тільки штучно виводилась із багатьох галузей суспільства, а й втрачала свою самобутність, красу і привабливість. Обмеженість у вжитку власне української лексики, зміна, її російськими відповідниками збідновали мову, що негативно позначалась на якості усного і писемного мовлення. У суспільній сфері продовжує панувати російська мова також з низькою культурою та знедосконалена українська мова (суржик), що є ознакою масової неосвіченості. Це

породжує, за твердженням учених С.Срмоленко та Л.Мацько, комплекс мешчоварності не тільки української мови, а й усого українського: літератури, культури, мистецтва тощо. Найбільшої шкоди завдає суржик інтелектуалізації української мови інтелекту й естетиці української нації, адже мова є основним чинником їх формування.

Отже, з'явилася нагальна потреба відродити сферу вживання української мови, повернути у повсякденний ужиток споконвічну українську лексику.

Завдання ефективної мовної освіти полягає в можливості кожного індивіда зреалізувати себе засобами мовлення. У ній мають органічно поєднатися три вихідні складові: грамотність, лінгвістичне мислення і національно-мовна свідомість. Висока культура мовлення — це необхідність кожного громадянина країни, одна з умов розширення культурного світогляду сучасного спеціаліста (і насамперед педагога), піднесення його фахового рівня.

Вирішення цієї проблеми вимагає державна програма "Освіта. Україна ХХІ століття", де створення умов для формування високої мовленнєвої культури особистості, оволодіння українською мовою як запорукою її духовного розвитку, вважається одним із основних напрямів реформування національної системи освіти. Успішне розв'язання цих завдань значною мірою залежить від учителя, його професійної майстерності, ерудиції та культури.

Як відомо, високий рівень мовлення, характерними ознаками якого є логічність, точність, доступність та виразність, — це водночас невід'ємні органічні риси професійної майстерності педагога. Тому мотиваційним компонентом культури професійного мовлення учителя має бути усвідомлення необхідності систематично удосконалювати в процесі педагогічної діяльності свої комунікативні навички.

У нових концепціях мовної освіти, розроблених науковцями з Інституту педагогіки України, Інституту української мови НАН України, Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова, передбачено комунікативно-практичний підхід до вивчення української мови. У студентів з'являється новий стимул до здобуття знань: опанувати рідною мовою як засобом спілкування О.Біляєв, М.Вашуленко та В.Плахотник заперечують значення надмірної затеоретизованості навчання, самоцільного заучування граматичних понять, обстоюють таку методику проведення занять з мовою, яка б сприяла всебічному розвиткові усного і писемного мовлення, пропонують здійснювати навчальний процес у певній системі на основі комунікативно-діяльнісного підходу. Такий підхід є доцільним для мовної освіти студентів технічних дисциплін педагогічних вузів.

Зміст поняття "культура професійного мовлення учителя" може бути визначений як якість володіння літературною мовою, уміння використовувати мовне багатство 'та виражальні засоби в умовах професійно-педагогічного спілкування відповідно до його мети та змісту. Слід підкреслити, що мистецтво володіти словом необхідне не лише вчителеві-словеснику, а й учителям будь-яких, у тому числі технічних спеціальностей, оскільки школна мовна освіта має міжпредметний характер і реалізується усім педагогічним колективом.

Водночас аналіз вузівських програм свідчить про те, що між якісно професійної підготовки випускників технічних факультетів та результативністю їхньої самостійної педагогічної діяльності, між складністю професійних функцій сучасного педагога та недостатністю сформованою здатністю їх творчого виконання випускниками педвузів, між підвищенням вимог до особистості вчителя та рівнем розвитку її морального, інтелектуального і культурного потенціалу, між духовним багатством нації та невмінням використовувати його для розв'язання педагогічних завдань існує ряд суперечностей. Основні з них полягають у труднощах, пов'язаних із сферою комунікації, формування у майбутніх педагогів бездоганного усного та писемного мовлення.

У писемному мовленні визначальним, поряд з цими, є орфографічні норми, яких особливо чітко необхідно дотримуватись. Цим зумовлена соціальна функція орфографії: її правописні закони обов'язкові для всіх громадян України, ніхто не має права видозмінювати усталене написання. Але слід застерігати себе від формування орфографічних навичок, орфографічної грамотності на основі механічного засвоєння, на що у свій час звертав увагу і Ф.Буслаєв у праці "Про викладання рідної мови", у якій він обґрутував необхідність свідомого засвоєння орфографії на граматичній основі засобом виконання системи вправ.

Результати дослідження педагогів-теоретиків показують, що з-поміж основних проблем,

які стоять перед випускниками педагогічних вузів на початку професійної діяльності, є і труднощі суто мовленнєвого характеру: невміння вести діалог, доступно і зрозуміло викласти навчальний матеріал, використовуючи українську спеціальну термінологічну лексику.

Зазначене вище вказує на те, що ефективність педагогічної діяльності прямо залежить від якості мовленнєвої підготовки студентів педагогічних вузів, яка в структурі мовної освіти на технічних факультетах педвузів має частково забезпечуватись у процесі вивчення курсу "Ділова українська мова". На нашу думку, обмеження мовної і мовленнєвої освіти майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін суто цим курсом не дасть бажаних результатів. Основний недолік курсу ділової української мови, який практикується нині на факультеті ЛД полягає в тому, що чинною програмою передбачено лише вивчення мови документів та мовних норм, притаманних офіційно-діловому стилю української мови. Програма майже зовсім не орієнтує на засвоєння орфографічних та пунктуаційних навичок у комплексі, культури мовлення, мало уваги звертається на опанування майбутніми педагогами професійною лексикою, на явища інтерференції, спричинені недостатнім знанням системи української мови (а цей аспект дуже важливий, особливо для східноукраїнського регіону країни, де часто літературне унормоване мовлення замінюється російсько-українським суржиком). Діюча програма також зовсім не бере до уваги емоційно-експресивну палітру мовлення. Усе вище зазначене негативно впливає на рівень мовлення майбутніх фахівців.

Як показують спостереження, випускники Ф-34 мають слабкі навички з орфографії, виявляють невміння чітко і правильно висловлюватись українською мовою, недостатньо володіють фаховою термінологією. Крім того, майбутні вчителі зовсім не підготовлені до роботи з розвитку усного мовлення учнів у процесі вивчення точних наук, не усвідомлюють своєї педагогічної функції в удосконаленні мовної і мовленнєвої підготовки учнів на уроках трудового навчання, фізики та обслуговуючої праці.

Таким чином, сучасні вимоги до професійної освіти спеціалістів вимагають також внесення певних змін у структурування лінгвістичних знань та умінь на факультетах негуманітарних профілів. На наш погляд, навчання студентів загальнотехнічних дисциплін має спиратися на вивчення мовних норм, які можна опанувати лише за наявності такого рівня комунікації, за якого все, що почуте або прочитане, оцінюється за законами не тільки практичної доцільноти /комунікативної ефективності, а й мовленнєвої етики акту спілкування. Ось чому так важливо па факультетах підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін ввести замісіть ділової української мови курс "Культура, ділового професійного мовлення" з практикуром у процесі вивчення якого майбутній учитель виробничого навчання матиме можливість засвоїти знання з орфографії, пунктуації, лексикології, культури мовлення та культури спілкування у комплексі з орієнтацією на свою спеціальність.

Пропонований курс має визначити види робіт, у процесі яких можливе формування та удосконалення таких комунікативних умінь:

- сприймати і розуміти усне та писемне мовлення;
- відтворювати в усній і письмовій формі тексти спеціального змісту;
- створювати монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів з урахуванням ситуації спілкування та орієнтацією на слухача;
- брати участь у діалозі на професійну тему;
- коректувати усне мовлення в процесі говоріння, враховуючи реакцію слухача;
- удосконалювати написане;
- дотримуватись норм українського мовленнєвого етикету;
- розширювати термінологічний український словник щодо своєї фахової галузі.

Зрозуміло, що процес формування комунікативних умінь і навичок складний, тривалий і вимагає ефективної системи вправ як основного засобу навчання зв'язних висловлювань та однієї з умов дієвості навчання. Ці вправи повинні ґрунтуватися на застосуванні різноманітних дидактичних методів та прийомів, серед яких особливого значення набуває метод моделювання зв'язних висловлювань.

Вправи, орієнтовані на розвиток культури професійного мовлення майбутніх учителів технічних спеціальностей, вимагають від студентів рецептивної, репродуктивної та продуктивної діяльності. Відповідно до цього виділяємо такі їх види:

а) *рецептивні* що містять загальномовленнєві та стилістичні завдання і вимагають від студента сприйняття, усвідомлення і фіксації в пам'яті одержаної інформації, характеристики, оцінки та аналізу мовних засобів, знаходження стилістичних невідповідностей у тексті;

б) *репродуктивні*, пов'язані з уміннями майбутніх учителів відтворювати набуті знання, які передбачають вибір мовних засобів за певною ознакою, поширення речень та добір слів за змістом, редактування текстів різних стилів та жанрів;

в) *продуктивні*, що вимагають від студента творчого застосування знань, використання їх у різноманітних мовленнєвих ситуаціях, написання різноманітних творчих робіт, оформлення ділових паперів тощо.

Виконання таких завдань і вправ сприятиме розвитку уміння вільно і творчо використовувати лексичні та граматичні засоби мови, удосконаленню навичок мовлення в умовах професійної комунікації відповідно до схем: учитель — учень, учитель — клас, учитель — батьки, учитель — колеги тощо. Практичні заняття допоможуть студенту гнучко користуватися мовними засобами, добираючи з кількох варіантів найбільш доцільній для відповідних умов комунікативної ситуації. Ситуативні вправи мають і виховний вилів, а тому їх використання сприятиме підвищенню культури професійного мовленнєвого спілкування. Засобом формування та удосконалення у студентів комунікативних умінь є різні типи висловлювань, володіння якими необхідне і в період навчання в педагогічному інституті, і в процесі майбутньої педагогічної діяльності.

Для забезпечення планомірності та послідовності навчальних дій для студентів під час роботи над створенням та редактуванням текстів варто використовувати інструкції у вигляді пам'яток, порад, вимог, планів аналізу висловлювань, схем їх побудови. Вони призначені для надання орієнтирів, мотивації навчання; вчать критично оцінювати свої дії; дають можливість організувати підготовчу роботу над зв'язним висловлюванням будь-якого стилю і жанру мовлення.

Це, зокрема, редактування текстів художнього, ділового і наукового стилів, у яких цілеспрямовано допущено помилки. Для ефективного виконання цього завдання пропонується пам'ятка:

Редактування тексту

1. Дотримання послідовності викладу у тексті;
2. Характеристика мовленнєвого оформлення тексту: а) відповідність обраного стилю темі і меті тексту; б) багатство словникового запасу; в) лексико-стилістичне забезпечення; г) граматично-стилістичне (морфологічне і синтаксичне оформлення);
3. Дотримання орфографічних норм;
4. Дотримання пунктуаційних норм;
5. Висновок.

Під час вивчення орфографії значну ефективність мають вправи з ключами, що дає можливість швидко перевірити знання студентів, активізує роботу, викликає цікавість, дозволяє використати прийом самоперевірки. Завдання такого типу широко використовує І.Юшук у своїх підручниках для учнів середньої школи. Наприклад, під час вивчення спрошення у групах приголосних пропонуємо студентам завдання записати подані слова у дві колонки: у першу — де спрошення відбувається на письмі; у другу — де спрошення на письмі не відбувається.

Викладач диктує слова: *швидкісний, якісний, улесливи, освідчитися, хвастилий, контрастний, щасливи, близнути, агентство, волейболісти, масний, їжджу, учасник, заздрісний, усний, випускний, стиснути, щотижня, студентський, студентство, очисний, скатерка, буреевісник, п'ятдесят*.

Після закінчення роботи пропонуємо ключ: з других букв слів можна прочитати закінчення вислову В.Сухомлинського: "Дорожить людина тим, у що вона *екла часточку свого життя*".

З метою удосконалення комунікативних умінь і навичок, повторення орфографії та пунктуації використовуються ситуативні вправи, де пропонується складання діалогів на зразок "Розмова з невстигаючим учнем", "Розмова з батьками учня", "Розмова з керівником" тощо. Дуже корисним з цією метою є написання творів-мініатюр на теми "Я — студент!", "Перший день практики", "Чому я обрав професію вчителя" і подібні.

З метою удосконалення професійного аспекту мовлення в умовах двомовності варто

запропонувати студентам термінологічні словники, де б вони могли довідатися чи уточнити значення, правопис, вимову будь-якого спеціального терміна українською мовою. Можна залучати майбутніх педагогів до складання термінологічних міні-словників з окремих тем фахових предметів на основі поданого зразка.

Отже, систематична, цілеспрямована робота над культурою професійного мовлення вчителя у процесі вивчення курсу "Культура ділового професійного мовлення з практикумом" має зробити суттєвий внесок у формування загальної культури, професійної майстерності випускника технічного факультету педагогічного вузу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв О. Лінгвістичний аналіз мовлення вчителя. / Укр.мова і література в школі, 1999. — №1. — С.39-41.
2. Головата Л. Мовний курс на нефілологічних факультетах / Дівослово, —1995. №7. — С.24-28.
3. Донченко Т. Уроки мови мають стати уроками словесності. / Дівослово. —1995. №4. — С.36-38.
4. Пилинський М. Мовна норма і стиль. — К. 1976. — 288с.
5. Сухомлинський В. Слово рідної мови. / Українська мова і література в школі. — 1968. — № 12. — С.1-10.
6. Шелехова Г. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі. / Укр.мова і література в школі. — 1998. — №1. — С.12-16.
7. Ющук І. Практикум з правопису української мови. — К., 1994. — 254 с.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ludmila Chomenko (3MICT 224)

Zu einigen Fragen der Lernerautonomie

In den letzten Jahren ist in der fachdidaktischen Literatur, den einschlägigen Kongressen sehr viel über Bewußtmachung im Sprachlehr – und lernprozeß nachgedacht worden. Dabei sind die unterschiedlichen Positionen deutlich herausgearbeitet worden und stehen heute teilweise instrumentalisiert zur Verfügung. D.h., unter Begriffen wie Schülerorientierung, Autonomie und schließlich auch Freiarbeit, offener Unterricht usw. sind theoretische Konzepte des Konstruktivismus in unterrichtspraktische Vorschläge überführt worden.

Die Ideen der Lernerautonomie sind der westlichen Fachdidaktik eigen. In der Ukraine ist das autonome Lernen kaum bekannt. Insofern ist es der Ausdruck von modifizierten Lernzielen, die u.a. mit Umschreibungen wie „Individualisierung von Lernvorgängen“, „Lernen lernen“ und „Befähigung zur Selbstkorrektur“ einhergehen.

Der Begriff „Lernerautonomie“ steht in engem Zusammenhang mit der Hinwendung zu einem lernerzentrierten schulischen Fremdsprachenunterricht, wie es seit Mitte der 80er Jahre verstärkt gefordert, in der Praxis wohl aber weniger konsequent vermittelt wird. Die grundlegenden Gedanken zur Autonomie im Fremdsprachenunterricht hat Holec 1978 dargelegt. Holec definiert im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht Autonomie als: „Ja capacité de prendre en charge son propre apprentissage (1981) und präzisiert:“ Cette capacité n'est pas innée, elle droit s'acquérir, soit de manière „naturelle“, soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi“.

Warum eigentlich Autonomie im Unterricht? Diese Bezeichnung signalisiert die objektive Notwendigkeit und zugleich die subjektive Möglichkeit, sprachliche Lehr- und Lernprozesse zu effektivieren. Meyer (1987) spricht über die Arbeits- und Sozialformen, die in den Bereich der gesellschaftlichen Realität reichen (z.B. Projektunterricht). Genau an diesem Punkt ist der Übergang von der für Schulen (und auch Universität) typischen symbolischen Aneignung von Wirklichkeit zur Erfahrung der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Wenn Schule und Universität auf die gesellschaftliche Wirklichkeit vorbereiten sollen, dann müssen sie diese auch hereinholen bzw. in sie hineingehen. Meyer spricht hier vom Einmischen in gesellschaftliche Prozesse [1]. Dies genau versucht der Ansatz des autonomen Lernens.

Huttunen hebt hervor: „Ein Lerner ist vollständig autonom, wenn er allein oder in einer Gruppe arbeitet und dabei Verantwortung für die Planung, den Verlauf und die Evaluation seiner Arbeit übernimmt; der Lerner kann in einem landesweiten Curriculum natürlich nicht vollständig autonom sein, aber je mehr Verantwortung ihm in den drei Bereichen Planung, Verlauf und Evaluation übertragen wird, desto autonomer ist er [2, 95]. Lehrwerke aber sind selten dazu geeignet, Lernende autonom arbeiten zu lassen. Meist handelt es sich um geschlossene Konzeptionen, die den Schüler weder zum eigenständigen Lernen motivieren, noch überhaupt Gelegenheit dazu bieten. Wichtig ist, daß autonomes Lernen keinesfalls isoliertes individuelles Lernen sein muß. Gerade durch Arbeitsteilung, durch Berücksichtigung des unterschiedlichen Standes der Fertigkeiten, des Wissens usw. können Selbstlerngruppen gute Ergebnisse erreichen [3, 104].“

Eine gute Checkliste zur Beurteilung von Autonomieförderung durch Lehrwerke findet sich bei Gick [4]. Anhand des Schlüsselbegriffs „autonom“ formuliert sie Kriterien, denen ein Lehrwerk genügen muß, damit er als autonomiefördernd angesehen werden kann: aktivierend, unterstützend, transparent, offen, natürlich, objektivierend, motivierend. Um realistisch zu bleiben: Im institutionalisierten Unterricht ist (zumal auf niedriger Sprachbeherrschungsstufe) in den meisten Fällen nur eine Teilautonomie möglich, z.B. in Phasen, in denen Lerner ohne direkte Lehrerkontrollarbeiten können. Dementsprechend sollen Lehrmaterialien es dem Lernenden ermöglichen, immer wieder Teilverantwortung für seinen Lernprozeß zu übernehmen. Deshalb sollen

die autonomiefördernden Materialien dem Lerner Angebote machen zur Reflexion seines Fremdsprachenerwerbsprozesses; Selbsteinschätzung seiner Fortschritte; Konkreten Überprüfung seiner Kenntnisse [4, 180].

Wenn man den Lernstoff für autonome Arbeit wählt, muss man auf folgende Kriterien Rücksicht nehmen:

– Den Stoff, den wir durchnehmen, muss an den Erfahrungen der Lerner ansetzen. Er darf ihnen nicht fremd sein. Die Probleme müssen ihnen bekannt sein, müssen aus ihrer Umgebung sein.

– Der Lehr- und Lernstoff soll motivierend, aktivierend und unterstützend sein.

– Er soll den sprachlichen Schwierigkeitsgrad berücksichtigen. Es ist notwendig, die schwierigen Aufgaben vorzusehen, die gemeinsames Überlegen bei Lösung und Erledigung fordern. Die zu lösenden Suchaufgaben sollen handlungsorientiert sein, da sich gezeigt hat, dass die Lernmotivation steigt, wenn man selbstständig an sinnvollen Aufgaben arbeitet und seine Leistung bestätigt sieht. Es soll berücksichtigt werden die Diskrepanz zwischen intellektuellem Reflexionsniveau und fremdsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die besonders auf Jugendliche destabilisierend und entmotivierend wirken können.

– Die Lehr- und Lernmaterialien sollen die Übungen vorsehen, die kommunikativ sind und verschiedene Lebenssituationen modellieren.

– Der Stoff soll die Rollenspiele einschließen, als dominierende Komponente im Prozess der Modellierung von Bedingungen der realen sprachlichen Kommunikation.

– Es wird heutzutage in der Lehrerausbildung eine didaktische Strategie nach dem Prinzip der gelenkten Selbstentdeckung entwickelt. In diesem Gutachten wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Lehrer auf die Erwartungen des selbstständigen Lernvermögens des Schülers hinarbeiten sollte. In diesem Zusammenhang werden dem Lehrer folgende Rollen vorgestellt:

– der Lehrer als Gestalter einer wohltuender und entspannter Atmosphäre;

-
- der Lehrer als kommunikativer Partner des Lerners; Lehrer als metakognitiver Führer im Lernprozeß;
 - der Lehrer als Berater, als Modelle, Instrukteur, als Experten auf Abruf;
 - der Lehrer als Förderer einer positiven Selbstbewertung;
 - der Lehrer als externer Monitor.

Darüber hinaus hat der Lehrer die Aufgabe dafür zu sorgen, daß der Schüler die Verantwortung für seinen eigenen Lernprozeß allmählich übernehmen kann. Als wesentliche Bestandteile dieser Aufgabe gelten:

- das Stimulieren der Reflexion des eigenen Lernprozesses, wobei Lehrer und Schüler die Rolle wechseln sollen /reciprocal teaching/;
- das Stimulieren von Arbeit in heterogenen Gruppen und eine Lenkung des Lernprozesses in schriftlicher Form.

Üblicherweise reagieren Unterrichtende auf Unterrichtsideen in Richtung Autonomie eher skeptisch bis abweisend. Aber jedermann weiß, daß der zukünftige Fremdsprachenunterricht vor qualitativ und quantitativ höheren Anforderungen steht. Die immer komplexer werdenden gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Entwicklungen machen das Beherrschen von rationellen Methoden des Lernens notwendig und die neuen Lernstrategien tragen maßgeblich dazu bei, diese Methoden, darunter Lernerautonomie zu entwickeln. Es versteht sich aber von selbst, daß die Lernstrategien allesamt keine globalen, allüberall verwendbaren sein können, dafür ist der Fremdsprachenunterricht vom Land zu Land zu unterschiedlich. Der Überblick macht deutlich, wie groß die Unterschiede sind, die den Fremdsprachenunterricht überall auf der Welt charakterisieren. Fremdsprachenerlernen ist je nach Land, Ausgangssprache, Ausgangskultur, Adressatengruppe anders angerichtet werden muß, um bekümmlich zu sein. Das gilt auch für Lernerautonomie. Ihre Bedeutung und Möglichkeiten der breiten Verwendung im Fremdsprachenunterricht in der Ukraine sind noch zu erforschen. Aber jedenfalls kann sie für alle, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht befassen, lehrreich sein.

QUELLENVERZEICHNIS

1. Meyer H. Unterrichtsmethoden. 1. Theorieband / 2. Praxisband. – Frankfurt am Main, 1987.
2. Huttunen I. Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary Schools. – Oulu, 1986. – S. 95.
3. Bohn R., Langner M. Lernerautonomie und Lernstrategien // Deutsch als Fremdsprache, 1993. – N 2. – S.104–105.
4. Gick C. Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner? // Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. – Berlin, 1989.
5. Müller H., Wolff Hg. Autonomes und partnerschaftliches Lernen // Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. – Berlin, 1989.

Arjan Krijgsman (3MICT 224)

Autonomes Lernen

Autonomes Lernen , auch in der Lehrerausbildung sollte aus dem Bereich der 'schönen Theorie' herausgeholt werden, und deutlich auch auf die Entwicklung brauchbarer Instrumente, mit denen zum Beispiel die Gesprächsfertigkeit der Schüler auf si''nvolle Weise entwickelt werden kann, gerichtet sein. Aber auch auf die Entwicklung von Instrumenten, die Schülern helfen können das eigene Niveau der Sprechfertigkeit zu beurteilen, oder die den Schülern Einsicht in ihr eigenes Handeln verschaffen können.

- Es ist möglich, den Lernprozeß in drei Phasen/Stadien zu verteilen:
- Es sind dies:
- die Vorbereitungsphase
- die Ausführungs- oder Übungsphase
- die Reflexionsphase

Beim Überdenken der Möglichkeiten autonomen Lernens in der eigenen Situation ist es von großer Bedeutung immer wieder in Erwägung zu ziehen, welche 'Verschiebungen' in Richtung Lehrerautonomie (also von links' nach 'rechts') im eigenen Lande, in der eigenen Schule

- möglich und wünschenswert sind;
- schon (zum Teil) im Lande/in der Schule realisiert wurden;
- im Lande/in der Schule realisiert werden sollten;
- im Lande/in der Schule in naher Zukunft realisiert werden könnten.

Dabei ist es von Bedeutung, daß man Prioritäten wählt. Der Weg zum autonomen Lernen ist lang, sollte behutsam begangen werden, wobei man nicht den Fehler machen sollte, alles 'auf einmal' machen zu wollen.

In bezug auf autonomes Lernen scheint es auf den ersten Blick eine Anzahl von Sachen zu geben, die die Einführung autonomen Lernens in den Schulen zu erschweren scheint.

Wir nennen hier:

Eine Sprache beschreiben ist sehr viel einfacher als eine Sprache unterrichten.

Dort, wo man als Deutschlehrer komplizierte Grammatikregeln unterrichtet und abhört, ist die Arbeit sehr viel leichter, als wenn man seine Schülern zu besseren Sprechern des Deutschen machen will. Nach einer Grammatikstunde verlassen die Schüler das Klassenzimmer und sagen einander, daß sie wieder viel gelernt haben.

Nach einer Stunde Sprechfertigkeit in Kleingruppen, wobei manche Schüler vielleicht einen Teil der Zeit einfach in ihrer Muttersprache über ihren favoriten Fußballklub geredet haben, kann man vielleicht nach der Stunde hören: Bei Deutsch heute wieder nichts gelernt, nur so ein bißchen geredet. Es wird aber deutlich sein müssen, daß autonomes Lernen sich an erster Stelle auf das Sprechen, das Lesen, das Hören der Fremdsprache bezieht, und nicht auf das Erwerben möglichst vieler grammatischer Regeln.

Bei sehr vielen Fremdsprachenlehrern besteht eine große Unsicherheit in bezug auf Inhalte, Organisation und Charakter von autonomem Lernen

Unter dem Begriff 'autonomes Lernen' verbergen sich viele verschiedene oft nur vage Vorstellungen von diesem Begriff . Es gibt Lehrer, die sagen, daß 'autonomes Lernen' in ihren Klassen

schon realisiert sei. In der Praxis kommen sie aber nicht viel weiter, als das Erklären der Grammatik, wonach die Schüler selber eine Stunde oder mehr an den Grammatikübungen arbeiten.

Dies hat aber sehr wenig mit autonomem Lernen zu tun. Was es aber wohl ist, ist schwer zu umschreiben.

Eine wichtige Frage ist die nach den Grenzen autonomen Lernens. Es scheint nicht abwegig, autonomes Lernen in der Praxis auch – und vielleicht wohl an erster Stelle – als Erziehung zum autonomen Lernen zu betrachten. Das heißt, daß viele Arbeitsformen im Unterricht dazu beizutragen haben, daß autonomes Lernen tatsächlich 'gelernt' wird. Im autonomen Lernen machen Schüler – wie schon oben bemerkt wurde – eine Entwicklung durch. Dabei wird ihnen mehr und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozeß übertragen. Sie lernen diese Verantwortung zu übernehmen in Arbeitsformen, die autonomes, selbständiges Lernen fördern. Der Lehrer hat diese Entwicklung möglichst sorgfältig zu begleiten. Seine Rolle wird immer weniger die eines 'Instrukteurs'; er wird 'facilitator', Organisator, der die Schüler unterstützt, geeignete Unterrichtsmaterialien zu finden, Arbeitsformen organisiert, berät, erklärt, wo dies nötig ist, kurz: er wird auch ein 'class-room manager', der für die Bedingungen, in denen autonomes Lernen möglich wird, verantwortlich ist.

Auch in bezug auf die Organisation des partnerschaftlichen Lernens hat der Fremdsprachenlehrer eine wichtige Aufgabe zu erfüllen.

Autonomes Lernen und partnerschaftliches Lernen gehörten in mehr als einem Sinne zusammen. Einerseits fordert partnerschaftliches Lernen soziale Fertigkeiten, andererseits ist partnerschaftliches Lernen eine absolute Bedingung für den Fremdsprachenunterricht, der seit der 'kommunikativen Wende' selbstverständlich nur noch als 'soziales Lernen' geschen werden kann.

Partnerschaftliches Lernen kann in sehr verschiedenen Gestalten auftreten. Thema, Gruppenzusammensetzung, Ziele der Arbeit bestimmen welche Form der Partnerschaftsarbeit gewählt werden soll. Das gemeinsame Ziel aller Formen partnerschaftlichen Lernens soll aber immer in der Antwort auf die Frage liegen: wie kann partnerschaftliches Lernen/Arbeiten dazu beitragen, daß der Schüler immer mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt? Partnerschaftliches Lernen verläuft nicht automatisch problemlos. Es führt auch nicht automatisch zu besseren Resultaten als individuelles Lernen. Auch hier hat der Lehrer eine starke Verantwortung, wo es gilt, diese Art des Arbeitens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts optimal zu organisieren. Als Voraussetzungen für erfolgreiches und sinnvolles partnerschaftliches Lernen können genannt werden:

1. Gegenseitige Abhängigkeit; nur wenn die Zusammenarbeit für die Ausführung der Angabe wirklich notwendig ist, sollte für partnerschaftliches Lernen gewählt werden;

2. Individuelle Verantwortung für Geleistetes; jeder Schüler soll immer auf die eigenen Leistungen in der Gruppe angesprochen werden können;

3. Der Fremdsprachenlehrer setzt die Gruppen zusammen, weil nur dann garantiert ist, daß die Schüler in sehr verschiedenen Situationen (wie sie sie auch später im Leben in bezug auf den Gebrauch der Fremdsprachen vorkommen werden) flexibel handeln lernen.

4. Soziale Fertigkeit als Bedingung für partnerschaftliches Lernen sollte unterrichtet werden; dabei ist der Lehrer auch derjenige, der den Gruppenprozeß überwacht und – wenn nötig – lenkt.

Ein Fremdsprachenlerner sollte im autonomen Lernprozeß über Möglichkeiten verfügen, eigene Leistungen auf eine zuverlässige Weise zu beurteilen. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, festzustellen, daß auch Selbstbeurteilung ein ziemlich langwieriger Prozeß ist, der von Fremdsprachenlernern Schritt für Schritt gelernt werden soll und worin der Fremdsprachenlehrer als 'coach' eine wichtige Rolle zu spielen hat.

Ohne Selbstbeurteilung kein autonomes Lernen.

Selbstbeurteilung setzt aber voraus, daß der/die Lernende geradezu imstande ist, das eigene

Handeln aus einer gewissen Distanz zu betrachten. Das erfordert ein hohes Bewußtsein dieses eigenen Handelns und zu gleicher Zeit die Möglichkeiten darauf zu reflektieren, in der Selbstbeurteilung kann der Lernende immer wieder bestimmen, welche Teile des Lernstoffs genügend, welche Teile ungenügend beherrscht werden. Aber nicht nur das Produkt als Ergebnis seines Handelns, sondern auch der Lernprozeß kann Objekt der Selbstbeurteilung sein. Aufgrund seiner Reflexion kann der Lernende dann wieder Entscheidungen treffen in Bezug auf künftiges Handeln.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ebbens S., Ettekoven S., Van Rooijen J. Samenwerkend leren Wolters. – Noordhoff: Groningen, 1997.
2. Ellis G., Sinclair B. Learning to learn English. Teacher's book. Learner's book. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
3. Müller M., Wertenschlag L., Wolff J. Autonomes und partnerschaftliches Lernen. – Berlin: Langenscheidt, 1989.
4. Shiels J. Communication in the modern Languages classroom. – Strasbourg: Council of Europe, 1988.
5. Simons P., Zuijlen J. De didactiek van het leren leren. – MesoConsult, 1995.

Тамара Лісійчук (ЗМІСТ 224)

реалізація навчаючої індивідуалізації в процесі навчання читання

У методиці викладання іноземних мов розрізняють такі види індивідуалізації: мотивуючу, навчаючу, розвиваючу та формуючу [3].

Мета навчаючої індивідуалізації в процесі навчання читання – розвиток навичок і вмінь читання у студентів з недостатнім рівнем підготовки (типологічна підгрупа РЧ_Н) та їх удосконалення у студентів з достатнім рівнем підготовки (типологічна підгрупа РЧ_Д). Ефективність розв'язання цієї проблеми значною мірою залежить від вихідного рівня підготовки студентів з читання.

Навчаюча індивідуалізація на I етапі мовного педагогічного вузу здійснюється за допомогою комплексів вправ для студентів обох типологічних підгруп (РЧ_Д і РЧ_Н).

Єдина типологія вправ для індивідуалізації процесу навчання іноземної мови у мовному вузі була розроблена С. Ніколаєвою [2]. В основу цієї типології покладено критерій змісту індивідуалізації процесу навчання іншомовної мовленнєвої діяльності: спочатку відбувається часткова адаптація навчальних завдань відповідно до рівня розвитку компонентів психологічної структури індивідуальності студента і паралельна корекція існуючих недоліків, а потім – удосконалення навчальних можливостей індивіда. Найбільш повно відповідає завданням формування іншомовних навичок і вмінь наступний комплекс вправ: мовні – умовно-мовленнєві – мовленнєві.

Розглянемо комплекси вправ для реалізації навчаючої індивідуалізації в типологічних підгрупах РЧ_Д і РЧ_Н.

Відповідно до програми, одним із завдань I етапу мовного вузу є оволодіння студентами двома видами читання: вивчаючим (детальним) та ознайомлювальним. Перший з них передбачає повне розуміння прочитаного тексту, другий – розуміння 70–75 % інформації, що міститься в тексті. В програмі також зазначається, що вивчаюче читання може бути аудиторним і домашнім, а ознайомлювальне – в основному аудиторним, оскільки відповідні вміння повинні спочатку формуватися під керівництвом викладача [4].

Отже, комплекси індивідуалізованих вправ, що розглядаються в даній статті, спрямовані головним чином на оволодіння студентами ознайомлювальним читанням.

Як відомо, мовленнєва діяльність буде успішною, якщо студенти володіють необхідними засобами і способами її реалізації. При цьому під засобами розуміють запас мовних знань студентів, під способами – відповідні вміння. На думку вчених, методично виправданою є спеціальна робота, спрямована на оволодіння студентами як засобами, так і способами розв'язання завдань, що виникають у процесі читання тексту (С. Фоломкіна та ін.). Робота над компонентами читання здійснюється за допомогою спеціальних вправ, які дають змогу повторити одне й те саме завдання потрібну кількість разів з поступовим ускладненням матеріалу.

У дослідженні К.Крупник зазначається, що система вправ з розвитку читання передбачає такі види роботи: а) передтекстові вправи, мета яких – підготовка до читання тексту; б) читання; в) післятекстові вправи, які призначаються для контролю розуміння прочитаного [1].

Розглядаючи цю проблему, С.Фоломкіна уточнює, що в циклі занять підготовка студентів до діяльності обов'язково повинна передувати самій діяльності [5]. В період підготовки до діяльності виділяють два основні види вправ – для оволодіння **засобами і способами** здійснення діяльності. Перші з них студенти виконують для накопичення певного запасу мовних одиниць і набуття мовних умінь, другі – для розвитку вмінь смислової переробки тексту, що читається.

На основі сказаного вважаємо, що комплекси індивідуалізованих вправ для студентів з різним рівнем підготовки повинні включати три групи передтекстових вправ для оволодіння: а) мовним матеріалом; б) вміннями, пов'язаними з операціями мовним матеріалом; в) вміннями смислової переробки тексту, що читається. Ці групи виділяють серед мовних, умовно–мовленнєвих і мовленнєвих вправ. Оскільки при складанні цих вправ враховується рівень підготовки студентів, а також міра допомоги ім з боку викладача, то іх можна віднести до індивідуалізованих.

Доожної групи входять відповідні види індивідуалізованих вправ. Так, I група представлена мовними адаптованими вправами I виду, за допомогою яких студенти оволодівають мовним матеріалом; II група – умовно–мовленнєвими вправами I виду, призначеними для оволодіння студентами мовними вміннями; III група – мовленнєвими удосконалюючими вправами, мета яких – оволодіння вміннями смислової переробки тексту, що читається.

Слід зазначити, що комплекси індивідуалізованих вправ для студентів різних типологічних підгруп мають свої особливості. Так, студенти типологічної підгрупи РЧ_Н передтекстову роботу з оволодіння мовним матеріалом починають з мовних адаптованих вправ I виду на матеріалі ізольованих слів, що з одного боку, дає змогу легко відізнавати їх у процесі читання тексту, а з іншого, – розвивати певні прийоми читання. Оволодіння вміннями, пов'язаними з операціями мовним матеріалом, передбачає виконання студентами умовно–мовленнєвих вправ I виду на матеріалі словосполучень і речень. Робота з оволодіння студентами вміннями смислової переробки тексту, що читається, базується в основному на матеріалі абзаців і передбачає виконання мовленнєвих удосконалюючих вправ.

Для студентів типологічної підгрупи РЧ_Д немає потреби у виконанні мовних адаптованих вправ I виду. Їм пропонуються вправи підвищеної складності. Домінуючими стають умовно–мовленнєві удосконалюючі, які передбачають "шліфування" всіх компонентів психологічної структури індивідуальності студента та їх подальший розвиток [2].

Розглянемо орієнтовний комплекс вправ для студентів типологічної підгрупи РЧ_Н.

Мовні адаптовані вправи I виду, призначені для оволодіння студентами мовним матеріалом:

- Прочитайте групи слів. Визначте слова, які мають одинаковий корінь з першим словом.
- Прочитайте наступні слова. Визначте в них суфікс (префікс).

Умовно–мовленнєві вправи I виду, призначені для оволодіння студентами вміннями, пов'язаними з операціями мовним матеріалом.

- Процитайте словосполучення. Визначте те з них, яке за змістом відрізняється від інших. (Наводиться зразок).

- Прочитайте речення. Визначте в кожному з них ключове слово. (Наводиться зразок).

Мовленнєві удосконалюючі вправи, мета яких – розвинуті у студентів вміння смислової переробки тексту, що читається:

- Прочитайте спочатку запитання, а потім абзац. Напишіть відповідь на поставлене запитання на основі інформації, поданої в абзаці.

- Прочитайте абзац. Визначте, які факти можна було б випустити як другорядні. (Наводиться зразок).

Призначення комплексу передтекстових вправ для реалізації навчаючої індивідуалізації в типологічній підгрупі РЧ_Д – сприяти вдосконаленню навичок і вмінь читання у студентів даної підгрупи. Це досягається за допомогою вправ підвищеної складності: усуваються мовленнєві опори, зменшується допомога з боку викладача тощо.

Під час виконання студентами типологічних підгруп РЧ_Д і РЧ_Н комплексів індивідуалізованих вправ передбачається широке використання роздаткового матеріалу, адаптованих карток і фонограми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крупник К.И. О системе упражнений для рецептивных видов речевой деятельности // Психология и методика обучения чтению на иностранной языке. – М., 1978. – Вып. 130. – С. 208–224.
2. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К., 1987. – 139 с.
3. Николаева С.Ю. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе (концепция) // Иностранные языки. – 1996. – № 3. – С. 3–10.
4. Программы педагогических институтов. Практика устной и письменной речи. – М., 1988. – С. 8–9.
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987. – 207 с.

Ганна Бучко (ЗМІСТ 224)

Роль курсу латинської мови у формуванні граматичних і словотвірних понять студентів-філологів

Національна загальноосвітня школа, гуманітарні гімназії та ліцеї вимагають від учителя рідної мови не тільки бездоганної підготовки з обраної спеціальності, але і глибокого наукового підходу та широких теоретичних узагальнень у процесі вивчення рідної мови. Підготовка висококваліфікованого спеціаліста-філолога реалізується шляхом гармонійного поєднання в навчальному процесі практичних і теоретичних дисциплін. До останніх належать *спеціальні лінгвістичні дисципліни* (курси історії мови, лексикології, стилістики, теоретичної фонетики, теоретичної граматики, спеціальні курси з мови) та *загальноосвітні лінгвістичні дисципліни* (курси вступу до мовознавства, загального мовознавства, історії лінгвістичних учень тощо).

Можливості такого порівняльно-зіставного методу викладання латинської мови та його практична реалізація давно були предметом зацікавлення спеціалістів з цієї дисципліни в різних країнах [4, 8].

На жаль, обмеженість друкованих видань в галузі філології протягом довгого часу не сприяла появі відповідних публікацій в Україні. окремі спроби такого плану у Львівському та Харківському університетах мали локальний характер і зараз практично не доступні викладачам латинської мови.

Не втратили своєї науково-методичної цінності статті викладачів кафедри класичної філології Львівського університету проф. Й.Кобова “Роль і місце рідної мови у викладанні латинської мови” та Є.Скоробогатої “Прийоми пояснювання деяких фонетичних та граматичних явищ у процесі навчання латинської мови на англійському відділенні” [3, 6].

При порівнянні латинської мови з будь-якою з індоєвропейських мов найчіткіше простежуються лексичні відповідності. На них може звернути увагу як учитель, так і учень в будь-який період навчання і не обов’язково при вивчені латинської мови, хоч при поверхневій лексичній подібності не завжди легко виділити слова спільногого індоєвропейського кореня, які є у всіх частинах мови для позначення однакових понять, та пізніші латинські запозичення у нові мови. Тільки маючи спеціальну філологічну підготовку, можна простежити спільні фонетичні та граматичні явища в латинській та інших індоєвропейських, зокрема українській, мовах, оскільки виявлення таких явищ вимагає екскурсів в історію мови, а шкільна програма з рідної мови не передбачає навіть елементів останньої.

Курс латинської мови, який читається на початковому етапі філологічних студій паралельно з іншими загальноосвітніми теоретичними дисциплінами (вступ до мовознавства, старослов’янська мова) дає виняткову можливість для формування граматичних та словотвірних понять української мови та розвитку у студентів-філологів абстрактного граматичного мислення.

У курсі латинської мови майбутній учитель-словесник уперше знайомиться з такими загальними поняттями граматики, як синтетична та аналітична будова мови, праіндоєвропейська мова та реалізація її фонетичних, граматичних і словотвірних закономірностей у різних сучасних мовах. У багатьох випадках, зокрема в плані граматичної

будови, українська мова більші за латинською, ніж ті мови, які розвинулися на базі останньої.

Вивчення кожної частини мови і навіть кожної конкретної граматичної теми дає можливість для введення в заняття з латинської мови елементів порівняльно-історичної граматики і конкретних зіставлень з українською мовою. Проте при тій незначній кількості годин, яка дается на курс латинської мови на філологічних факультетах (70, 52, часто тільки 34) для глибоких і послідовних порівнянь просто не вистачає часу. Тому обмежимось лише найсуттєвішими і найнеобхіднішими конкретними граматичними явищами латинської мови, при викладанні яких, на нашу думку, необхідно вводити елементи історичної граматики і робити порівняння з рідною мовою з метою свідомого засвоєння чужої граматики та глибшого розуміння тих явищ рідної мови, на які до цього часу не була звернута увага.

Так, перша граматична тема *Nomen substantivum* передбачає проведення якнайповніших аналогій загально-теоретичних мовних проблем: розвиток граматичних категорій роду, числа та відмінка в латинській, українській та інших іndoєвропейських мовах. Одна з найхарактерніших морфологічних ознак латинського іменника, як і українського, є належність до одного з граматичних родів — чоловічого, жіночого та середнього, — успадкована від спільноЯndoєвропейського мовного стану.

Середній рід був слабким місцем латинської родової системи, оскільки він не мав чітко виражених особливостей і відрізнявся від чоловічого лише небагатьма закінченнями [7, 136]. В епоху переходу латинської мови в романські разом з занепадом іменних флексій змінилась і система роду. В сучасних романських мовах середнього роду вже нема. Українська мова, як і латинська, зберегла не тільки систему родів, успаковану від спільноЯndoєвропейського мовного стану, але і ті особливості, які виявляються при відмінюванні іменників різних родів: а) і в латинській, і в українській мовах середній рід має особливості відмінювання, що відрізняють його від інших родів, а саме: однакові називний і знахідний відмінки та закінчення -а в називному і знахідному відмінках множини (пор. лат. *verba*, *corpora*, *maria*, і укр. *слова*, *тіла*, *моря*).

Приналежність іменників до чоловічого або жіночого роду в рамках однієї відміни на словозміні (відмінюванні) не відбувається (лат. *terra* і *nauta*, *animus* і *humus*, *pater* і *mater*; укр. *вода* і *воєвода*, *Галина* і *Микола*).

Як в латинській, так і в українській мовах рід іменника визначається за граматичним закінченням, але враховуються слова, що вказують на стать (лат. *nauta*; *agricola*; *mater*; *soror*, укр. *воєвода*, *батько*), в обидвох мовах маємо слова спільногого роду (лат. *testis*, *civis*, укр. *сирота*, *нероба*).

Прайndoєвропейська мовна спадщина характеризується протиставленням трьох граматичних чисел — одиниці, двоїни і множини. В латинській та українській мовах, як і в багатьох інших, категорія двоїни втрачена, але залишки форм, що обслуговували двоїну, зберігаються і в одній, і в другій мовах (лат. *duo*, *ambo*; укр. розм. *дев'ятеро*, *двоє* вірбі).

При початковому ознайомленні студентів з поділом іменників на відміни доцільно дати поняття про прайndoєвропейську систему відмінювання. Жодна з сучасних іndoєвропейських мов не зберегла восьми давніх відмінок.

Редукція окремих відмінок відбувалась в результаті злиття раніше самостійних відмінок в один: в старослов'янській мові злилися родовий і віддільний (аблатив) відмінки, в латинській — аблатив, орудний і місцевий.

Спільність відмінкових закінчень, крім уже згадуваного -а у множині середнього роду, в латинській і українській мовах виявляється у збереженні давнього закінчення -е у клічній формі (лат. *amicus*, *popule*, укр. *друже*, *народе*).

Зрештою, і ціла система іменного відмінювання чи не найкраще зберігає прайndoєвропейський мовний стан у латинській мові. І при поясненні поділу іменників на відміни є прекрасна нагода показати філологам, що типи відмін у сучасній українській мові походять від іndoєвропейських основ і до певної міри зберігають їх сліди. Саме такі пояснення неможливі без екскурсів в історичну граматику і доведення до свідомості учня історичних основ кожної з п'яти відмін у латинській мові:

I відміна: -а— основи: *terra*, *planta*, *nauta*, *patria* (пор. укр. рука, слуга, земля, струя).

II відміна: -о— основи: *amicus* (<*amicos*), *ager* (іст. основа *agro-*), *donum* (<*donom*) — пор.

укр. *девір* (< **dvoros*), *кінь* (< **konjos*), *поле* (< **poljōm*).

III відміна: приголосні та -i- основи: *homo*, *hominis*, *m*; *genus*, *generis*, *n*; *turris*, *-is*, *f*; в українській мові приголосні основи розподілились до різних відмін (5, 91), основи на -i залишились у III-й відміні: *ніч*, *тінь*.

IV відміна: -u- основи: *casus*, *-us*, *m*; *cornu*, *-us*, *n*; *domus*, *-us*, *f*, укр. *син* (< **suntus*), *дім* (< **domus*) об'єднались з основами на -o- у II-й відміні.

При вивченні латинського прикметника важливим граматичним явищем для порівняння не тільки з українською, але і з сучасними іноземними мовами є сам спосіб творення вищого та найвищого ступенів порівняння та явище суплетивізації: лат. *bonus* – *melior* – *optimus*, *magnus* – *maior* – *maximus*; укр. *добрий* – *крацій* – *найкрацій*, *великий* – *більший* – *найбільший* і ін. (нім. *gut* – *besser* – *am besten*, англ. *good* – *better* – *best*).

Багато давніх спільніх рис яскраво виявляються при вивченії займенника. Архаїчні риси займенникової морфології в латинській мові,— пише К. М. Тронський,— з найбільшою силою проявляються в групі особових займенників [7, 185]: 1) відсутність розрізнення родів; 2) одна і множина виражуються різними словами (лат. *ego* – *nos*, *tu* – *vos*; укр. *я* – *ми*, *ти* – *ви*); 3) суплетивізм у відмінованні займенників першої особи однини (лат. *ego* – *mei*, укр. *я* – *мене*); 4) відмінкові закінчення значно відрізняються від іменних.

І латинські, і українські присвійні займенники зберігають спільну праїndoєвропейську основу, утворившись від основи непрямих відмінків особових чи зворотного займенників: пор. лат. *ego*, *mei* — *meus*, *-a*, *-um*; *tu*, *tui* — *tuus*, *-a*, *-um*; *sui* — *suus*, *-a*, *-um*; *nos*, *nostrī* — *nostrī*, *-tra*, *-trum*; *vos*, *vestri* — *vester*, *-tra*, *-trum* і суч. укр. *я*, *ми* — *мій*, *-я*, *-е*; *ти*, *тебе* — *твій*, *-я*, *-е*; *себе* — *свій*, *-я*, *-е*; *ми*, *нас* — *наш*, *-а*, *-е*; *ви*, *вас* — *ваш*, *-а*, *-е*.

Не так яскраво виражені і тому важче порівнюються спільні праїndoєвропейські риси дієслова. Латинська мова має чітке визначення усіх основних категорій дієслова: спосіб, стан, час, особа, число. У мовах східних слов'ян, порівняно з латинською мовою, категорія стану виявлена слабо.

Студентам-філологам нелегко даетсяся розуміння основних форм дієслова, творення різних часів від певних дієслівних основ, оскільки це граматичне явище рідної мови у школійній граматиці не має належного висвітлення. І саме при вивченії цієї теми в курсі латинської мови є можливість пояснити майбутнім учителям-словесникам, що “уже в найдавнішу епоху в мові слов'ян, в т. ч. і слов'ян східних, існувало розрізнення двох дієслівних основ: а) основи теперішнього часу; б) основи інфінітива” [1, 254]. І навіть у сучасній українській мові з розрізненням дієслівних основ пов'язане творення часових форм дієслова (*пишу* – *пишає*, *читаю* – *читає*) та дієприкметників (*читаючий* – *прочитаний*). Пояснення основ і основних форм латинського дієслова мусить опиратися і, в свою чергу, давати розуміння трьох основних форм сильних чи неправильних дієслів у сучасних західноєвропейських мовах (пор. лат. *scribo*, *scripti*, *scriptum*, *scribere* — нім. *schreiben*—*schrieb*—*geschrieben*, англ. — *write*, *wrote*, *written*. На цю загальну спільну для багатьох мов тенденцію творення дієслівних форм від різних основ не зверненена увага в поданих вище працях.

Саме при поясненні основ і основних форм латинського дієслова можна виробити у студента чітке розмежування понять основа і форма слова за допомогою відповідних записів і перекладу окремих форм: *scrib-o*, *scripts-i*, *scip-tum*, *scrib-ě-re*; укр. *пиш-у*, *[на]писа-е*, — , *писа-ти*.

У процесі вивчення відміновання дієслова у різних часах дійсного способу активного і пасивного станів є багато можливостей для різного роду зіставлень, порівнянь і виявлення спільніх праїndoєвропейських елементів: в особових закінченнях (пор. лат. *amas*, *scribis*, укр. *люблю*, *пишиш*; *amat*, *scribit* — *любимо*, *пишемо*; *amatis*, *scribitis* — *любите*, *пишете*, і т. д.; *lege*, *legite* — *читай*, *читайте*.

Відмінювання дієслова *бути* в теперішньому часі стає доступніше студентам, коли порівняти його з аналогічними формами давньоукраїнської мови:

1. sum	1. sumus	1. есмъ	1. есмы
2. es	2. estis	2. еси	2. есте
3. est	3. sunt	3. есть	3. суть

Окремі моменти у вивченії дієслова, які втрачені в сучасній українській мові, для

кращого їх зрозумінна і усвідомлення системності мовних явищ передбачають порівняння їх з аналогічними явищами в старослов'янській чи давньоукраїнській мовах, зокрема, наявність супіна в латинській і давньоукраїнській мовах і однаковість його функції (пор. лат. *venio docim* і д.-у. *идоу оучитъ*).

Латинська і українська мови в силу своєї переважно синтетичної будови виявляють багато спільних рис у синтаксисі речення: однакові основні типи зв'язків слів у реченні, вільний порядок слів, функції окремих відмінків тощо.

Підкреслюючи постійно усі подібні явища латинської і рідної мови, не можна не звертати уваги і на *відмінності* мовних структур, на реалізацію одних і тих же граматичних понять у різних мовах різними засобами. Це допомагає розвитку у студентів навиків аналізу та узагальнення мовних фактів, уміння глибше проникнути в суть мовних явищ.

Обмежена кількість годин курсу латинської мови не дає можливості послідовно висвітлити студентам навіть основи латинського словотворення. Однаке вважаємо за необхідне звернути увагу на ті випадки латинської деривації, які мають прямі аналогії в українській мові. Це стосується, в першу чергу, таких способів творення нових слів, як суфіксація і префіксація (пор. лат. *dent-al-is*, *red-do*, *ex-posit-io* і укр. *зуб-н-ий*, *від-даю*, *ви-став-ка*), а також деривація окремих типів слів, зокрема: творення дериватів, мотивованих дієсловами, зі словотвірним значенням “носій процесуальної ознаки” (*nomen agentis*) або зі значенням “опредметнена дія” (*nomen actionis*): пор. лат. моделі типу *victor*, *explorator* — укр. *переможець*, *розвідник*; лат. *missio*, *actio*, *dictio* — *посилка*, *виконання / діло*, *говоріння*.

В цілому курс латинської мови уже на початковому етапі навчання подає студентам-філологам граматику як систему, що підпорядкована певним правилам і законам, а постійне порівняння мовних явищ латинської мови з рідною розвиває у студентів абстрактне граматичне мислення. Дуже високо оцінював порівняльний метод у вивчені латинської мови Л.Щерба. Підсумком нашого короткого викладу можуть стати його слова про те, що без знання латинської мови ме можна зрозуміти наші сучасні мови в їх історичному розвитку [8, 50].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови. – Ужгород, 1960.
2. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка. – М., 1979.
3. Кобів Й. У. Роль і місце рідної мови у викладанні латинської мови // Методика викладання класичних мов. – Львів, 1965. – С. 19–40.
4. Первов П.Д. Очерки по методике преподавания латинского языка сравнительно с русским. –М., 1913.
5. Самійленко С. П. Нарисы з історичної морфології української мови. – Ч. I. – Київ, 1964.
6. Скоробогата Є.І. Прийоми пояснення деяких фонетичних і граматичних явищ у процесі навчання латинської мови на англійському відділенні // Методика викладання класичних мов. – Львів, 1965. – С. 41–57.
7. Тронский И. М. Историческая грамматика латинского языка. – М., 1960.
8. Щерба Л. В. Преподавание языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М., 1947.
9. Helms Peter. Der Vergleich der alten Sprachen mit dem Russischen. –Das Altertum, 1961. –Bd. 7. –№ 1.

Олександр Хоменко (ЗМІСТ 224)

Психологічні передумови змісту навчання іноземної мови на старшому ступені загальноосвітньої школи

Намагаючись визначити зміст навчання іноземної мови (ІМ) на старшому ступені загальноосвітньої школи, ми звертаємося до досліджень вікової психології, оскільки, на нашу думку, врахування вікових особливостей старшокласників, коли їх інтересів, пізнавальної активності тощо, є вирішальним для обґрунтування основних компонентів змісту навчання.

Аналіз методичної літератури з досліджуваної тематики показав, що питання взаємозв'язку змісту навчання ІМ з віковими особливостями старшокласників розроблено недостатньо.

Досліджені лише деякі розрізnenі аспекти проблеми, зокрема: психологічні основи та

загальні закономірності навчання усної іноземної мови (Алхазішвілі, 1974), психологічні передумови змісту навчання наукового монологічного висловлювання (Авхачева, 1983), психологічні особливості навчання читання (Кличнікова, 1973); проблемам психології навчання старшокласників присвячені роботи Алексєєвої М.І. (1971), Захарової А.В. (1976), Кони І.С. (1979, 1980), Зимньої І.О. (1991), Коробанової О.Л. (1992) та ін.

Досліджуючи психологічні передумови змісту навчання ІМ на старшому етапі, вважаємо за доцільне, перш за все, розглянути загальні вікові характеристики старшокласників, особливості їх навчальної діяльності. Знання психології учнів старшого шкільного віку допоможе окреслити тематику навчання ІМ, яка б відповідала пізнавальним інтересам, потребам, способу мислення школярів, сформувати відповідні навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності тощо, тобто, визначити все те, що належить до поняття "зміст навчання".

Виготський Л. [4, 247] визначив віковий проміжок від 13 до 18 років, як період отроцтва, який характеризується кінцевим встановленням відносин з навколошнім середовищем, як період значних емоційних, інтелектуальних сил, де набувається здатність до самостійного трудового життя. А тому для старшокласників характерна **спрямованість пізнавальних інтересів** на майбутню професійну діяльність, осмислення з цих позицій теперішнього.

Розумова діяльність старшокласників характеризується високим рівнем узагальнення та абстрагування. Розвивається вища форма мислення — абстрактне, абстрактне вербально-логічне мислення [9, 70], зростає тенденція аргументувати окремі положення, доводити їх правдивість чи помилковість. Мислення школярів часто характеризується як теоретичне [6; 10].

Крім вищезгаданих властивостей мислення, для старшокласників характерне оволодіння логічними операціями. Наукові поняття стають для них не лише предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу явищ і подій навколошньої дійсності. Мислення стає більш систематичним. Сума знань перетворюється в систему знань, яка є основою формування наукового світогляду та переконань [2, 8].

У тісному зв'язку з розвитком мислення в цьому віці перебуває і розвиток **уяви**, яка набуває творчого, продуктивного характеру – це інтерес до різноманітних видів творчої діяльності.

В цей період закріплюється і довільне сприйняття у вигляді цілеспрямованого планомірного спостереження за певним, заздалегідь визначенім колом питань. Подальшого розвитку набуває здатність виділяти у процесі сприйняття не тільки конкретні ознаки, а й абстрактні, які не подаються у безпосередньому досвіді [2, 10].

В сфері **розвитку мовлення** старший шкільний вік характеризується становленням функції перспективної саморегуляції та збагачуючої функції, пов'язаної із виробленням нових значень [6, 141]. Причому, в цьому віці писемна мова може випереджувати розвиток усної.

Певні зміни відбуваються також і у розвитку вміння старших школярів **спілкуватися** з різними партнерами в будь-яких ситуаціях.

Особливого значення на цьому етапі набуває і **пізнавальна діяльність**. Формування пізнавальних потреб відбувається через пізнавальні інтереси (навчальні та позанавчальні), їх змістовну едність і проходить шлях від етапу допитливості до потреби [9, 76]. У старшокласників підвищується інтерес до навчання, а тому збільшується і потреба в самостійному засвоєнні знань. Знання ж лише тоді стає справжнім, коли воно проходить через призму особистого ставлення до нього, тобто, згідно з О. Леонт'євим, набуває особистісного характеру. Потреба в знаннях — це одна з характерних рис старшокласників [8].

Пізнавальна потреба як прагнення отримувати нові знання зумовлює **інтерес** не тільки до змісту знань, але й до їх структури, способів їх отримання. Психологічні особливості розвитку старшокласників створюють передумови для перетворення пізнавальної потреби у стійку рису особистості. Цьому сприяє розвиток самосвідомості учнів, високий рівень розумової діяльності,

який дозволяє учням переходити від руху у предметному матеріалі під керівництвом учителя до самостійного руху в логіці матеріалу [5, 21]. Як зазначають психологи, роль навчання у розумовому розвитку людини — традиційна для психології проблема [10, 37].

Класичним стало положення Виготського Л. [4, 386] про зону найближчого розвитку, тобто про те, що навчання йде попереду розвитку і веде його за собою. Суть його полягає в тому, що те навчання є продуктивним, яке, базуючись на певному рівні психічного розвитку, враховуючи запас знань, навичок та вмінь, завжди випереджує цей рівень і **створює зону найближчого розвитку** людини, яка є потенціалом для її подальшого психічного розвитку. Навчання викликає до життя цілий ряд таких процесів розвитку, які поза ним були б неможливими. Зважаючи на важливість проблеми навчання, навчальної діяльності, розглянемо її дещо детальніше.

За визначенням Зимньої І. (1991) навчальна діяльність — це діяльність суб'єкта по оволодінню узагальненими способами навчальних дій та саморозвитком в процесі вирішення спеціально поставлених вчителем навчальних завдань на основі зовнішнього контролю і оцінки, які переходять в самоконтроль і самооцінку самого учня [6, 93].

Ельконін Д. [11, 46] підкреслює, що така діяльність повинна спонукатися адекватними мотивами, які можуть бути або мотивами набування узагальнених дій, або мотивами власного зростання, власного самовдосконалення. Якщо вдається сформувати такі мотиви в учнів, то тим самим і підтримуються, наповнюючись новим змістом, ті загальні мотиви діяльності, що пов'язані з позицією школяра.

Навчальна діяльність в старших класах вимагає від учнів високого ступеня розвитку розумової і загальноактивної позиції в процесі пізнання [5, 27]. Захарова А. (1976) наголошує, що проблема активності учнів у навчанні охоплює два кола питань:

- 1) активність і мотиви навчальної діяльності, її зумовленість потребами, інтересами, цілями самих учнів;
- 2) активність і особливості організації навчально-виховного процесу, а саме залежність активності учнів від форм, методів та засобів навчання.

Вихо́дячи із вищесказаного, ми, слідом за Рубінштейном С., вважаємо, що основним завданням педагога є: знайти на кожному етапі розвитку найбільш адекватні для нього мотиви, відповідно перетворюючи і надаючи нового значення завданню, яке він ставить перед учнями. В зв'язку з цим зупинимося на проблемі **мотивів навчання**.

В дослідженнях Божович Л. (1968) навчальні мотиви поділяються на соціальні та пізнавальні.

В роботах іноземних дослідників немає подібного розгалуження, а виділяються зовнішні мотиви вчення (похвала учителя, різні типи заохочень), які, на наш погляд, не спроможні сформувати стійкого бажання в учнів вчитися, та внутрішні мотиви вчення (допитливість, компетентність тощо), які є основою продуктивної творчої діяльності (Bruner J., Elkind D., Hill.K.).

В нашому дослідженні ми входимо з розуміння пізнавального мотива як пізнавального інтереса, спрямованого на певний предметний зміст, який виявляється в системі навчальних та позанавчальних інтересів школяра.

Що стосується проблеми відношення до навчання старших школярів з точки зору мотиваційного та емоційного компонентів, які базуються на розробленому Виготським Л.С. та Божович Л.І. уявленні про специфічну для кожного віку соціальну ситуацію розвитку як вихідний момент для всіх динамічних змін у розвитку особистості дитини, то було виявлено, що стійке позитивне емоційне відношення старших школярів до навчання зумовлено наявністю у них зацікавленості до процесу та змісту навчальної роботи. Інакше кажучи, щоб учні захотіли вивчати мову й спрямували свою діяльність на оволодіння нею, потрібно, щоб в них з'явився мотив, спонукальна причина до подібної діяльності.

Разом з тим, складність та багатогранність проблеми мотивації у навчанні ПМ породили різні підходи до її розгляду. Наприклад, рішення проблеми мотивації пов'язується з використанням емоційної сфери в процесі навчання (Верноградська, 1972; Вітт, 1973); з використанням на уроках різноманітних аудіовізуальних засобів (Дубровін, 1978); з розробкою системи позанавчальних занять (Шерстенкіна, 1976); з використанням особистісної

індивідуалізації (Кузовлев, 1979); з особистістю вчителя, його професійними якостями, зокрема, з комунікативними вміннями вчителя ІМ (Васильєва, 1981; Рапопорт, Макаренко, 1987); з професійною орієнтацією (Кузовлева, 1986); із зачлененням навчальних матеріалів, тематика яких хвилює учнів; з широким використанням рольової гри в навчальному процесі (Скляренко, Олійник, 1986; Скляренко, Захарова, Оніщенко, 1986; Livingstone, 1988 та ін.).

Отже, аналіз літературних джерел показав, що, незважаючи на різноманітні підходи щодо оцінки мотивів навчання, беззаперечною залишається важливість цієї проблеми для організації навчального процесу з ІМ.

Підсумовуючи все зазначене вище, зауважимо, що при визначені змісту навчання на старшому етапі необхідно, на нашу думку, враховувати психологічні особливості цієї вікової категорії, зокрема:

- 1) потреби, інтереси, цілі школярів;
- 2) спеціалізацію пам'яті відповідно до інтересів і потреб;
- 3) спрямування інтересів на майбутню професійну діяльність, звідси, розвиток професійних інтересів, прагнення до дослідницької роботи, інтерес до різних видів творчої діяльності;
- 4) досить високий інтелектуальний рівень;
- 5) високий рівень сформованості мотиваційної сфери;
- 6) спрямування навчальної діяльності на свідоме набуття соціального досвіду.

Як нам здається, саме ці особливості зумовлюють тематику, текстовий, мовний та мовленнєвий матеріал тощо.

Слід враховувати також:

високий рівень узагальнення та абстрагування, який є властивий розумовій діяльності старшокласників;

вміння користуватися різноманітними прийомами логічного запам'ятовування;

потребу оволодіти не лише змістом знань, але й способом їх отримання;

ріст моральних процесів, самосвідомості і саморегуляції тощо.

Врахування цих особливостей дозволить, на нашу думку, визначити основний зміст навчального матеріалу, який дасть можливість досягти високого рівня сформованості знань, навичок та вмінь.

Інакше кажучи, ріст моральних та психічних процесів, що лежать в основі вміння керувати собою, активізація процесів мислення та пам'яті, готовність до професійного самовизначення, підпорядкування завдань теперішнього часу майбутній трудовій діяльності визначатимуть специфіку навчання на старшому етапі, а, отже, зумовлюватимуть і зміст навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алхазишвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. – Тбілісі, 1974.
2. Алексеева М.І. Психология ранней юности. – К., 1971.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
5. Захарова А.В. Психология обучения старшеклассников. – М.: Знание, 1976.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. / Под ред. В.В.Давыдова. –М.: Педагогика, 1983.
9. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И.В.Дубровиной, Б.С.Кругловой. – М.: Педагогика, 1988. – 190 с.
10. Путиловская Т.С. Возрастные особенности решения коммуникативных задач в педагогическом общении. – Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1983.
11. Эльконин Д.В. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. – К., 1961.

ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Одним із найактуальніших питань реформи вищої педагогічної освіти, що відбувається з 1989 року в Англії, стало оновлення змісту, форм та методів підготовки вчителів. За останні роки прийнято ряд законів, спрямованих на модернізацію педагогічної освіти, реалізацію ідеї неперервної освіти. Все це значною мірою торкнулось і системи підготовки вчителів англійської мови.

Підготовку вчителів англійської мови для початкових та середніх шкіл здійснюють лише державні освітні установи: чотирирічні факультети педагогіки при університетах, по закінченню яких випускники отримують ступінь бакалавра педагогіки, та однорічні інституты педагогіки при університетах для тих, хто закінчив загальноуніверситетське навчання на відділенні англійської мови, отримав ступінь бакалавра наук і має бажання стати вчителем.

Саме цей шлях, на думку багатьох англійських педагогів, зокрема, М.Нейша, є найбільш перспективним, водночас, недостатнім, оскільки із 36 тижнів навчання 12 відводиться на професійно-методичну підготовку і 24 тижні — на педагогічну практику.

На іх думку, за такий короткий час важко оволодіти необхідними теоретичними знаннями та вчительською майстерністю. Тому вносяться пропозиції про продовження терміну навчання до двох років.

У Великобританії існує мережа освітніх закладів, що готують вчителів англійської мови як іноземної, хоча це сфера діяльності приватних закладів, оскільки держава не виділяє коштів для підтримки даних програм.

Аналіз навчальних планів та програм Інститутів педагогіки Великобританії (в м.Лідс, Плімуті) дає змогу зробити висновок, що у процесі професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови дані навчальні заклади прагнуть реалізувати наступні основні завдання:

Довести до відома студентів основні вимоги та структуру Національного навчального плану з англійської мови.

забезпечити грунтовне засвоєння студентами тих елементів академічної підготовки, які є найважливішими для майбутнього вчителя середньої школи, наприклад, функції літератури, мови різних засобів масової інформації, знань про мову, тощо;

забезпечити розуміння студентами виключної ролі мови у навчанні;

• забезпечити грунтовну професійну підготовку вчителів англійської мови, які були б добре обізнані з дитячою літературою, підручниками, новітніми розробками в даній галузі;

забезпечити засвоєння студентами педагогічних вмінь, необхідних вчителям англійської мови – наприклад, вміння підготувати плани занять, зокрема, заняття з учнями різних розумових здібностей, соціального, культурного та мовного походження; використання аудіо- та відеоапаратури, інформаційних технологій; використання дошки, комп’ютерів; читання вголос; організація читання тексту в класі з використанням імпровізованої драматизації чи рольової гри; проведення групових дискусій; навчання письма; підготовки до екзаменів;

активізувати студентів до пошуку та розвитку власних підходів до викладання англійської мови;

ознайомити студентів з труднощами, які можуть виникнути в процесі викладання – наприклад, вивчення граматики, ставлення до діалектів, нейтральна позиція вчителя в учнівських дебатах, користь оцінки творчих та емоційних письмових робіт;

у процесі заняття продемонструвати студентам різноманітні методи та прийоми навчання, які вони зможуть використати у майбутній власній педагогічній діяльності, наприклад, творчі письмові роботи, обмін текстами, рольова гра.

ознайомити студентів з різноманітними джерелами, які зможуть допомогти їм у

майбутній педагогічній роботі – офіційні документи, дослідницькі роботи тощо.

Актуальним залишається питання про пошуки нових ефективних форм роботи студентів. Англійський методист Стівен Бех наполягає на пріоритетності підходу співучасності перед таким, що передбачає пасивне сприйняття матеріалу. Разом з тим, співучасність зовсім не означає інтенсивну голосову участь студентів на занятті. Швидше, навпаки, студенти, які багато говорять упродовж заняття, зосереджуються переважно на формуванні власних думок і не прислухаються чи не можуть належним чином оцінити точку зору інших [3, 238].

На семінарах та практичних заняттях з методики широкого використання набув метод проблемного навчання. При цьому студенти поділяються на пари чи групи. Деякі методисти (Т.Хан, Л.Бофф) вважають систему поділу дуже важливою. Традиційний підхід, коли склад мікргрупи фактично постійний, не дає відчутних результатів. Якщо ж студентів об'єднувати в пари за особистими вподобаннями, алфавітом чи днем народження (в групу входять студенти, які народились одного місяця) – це створює ефект новизни, значно активізує діяльність. Крім того, на занятті можна запропонувати ряд проблем, серед яких студент повинен вибрати одну, над якою хотів би працювати. Таким чином, мікргрупа буде створена за особистими інтересами. Проблемне навчання в таких групах Д.Вілліс пропонує здійснювати в такій послідовності: 1) викладач доводить до відома студентів проблематику питань; 2) перед кожною групою студентів ставляться певні питання, що стосуються вищевказаної проблеми; 3) члени групи разом шукають шляхи вирішення проблеми, складають план відповіді на своє питання; 4) члени групи виступають по своїх питаннях, викладач корегує їх відповіді; 5) аналізуються всі відповіді, а також корективи викладача; 6) групи демонструють практичні шляхи вирішення проблеми шляхом драматизації, рольової гри [1, 7–8].

Стівен Бех вважає, що в процесі вивчення студентами методики викладання англійської мови, важливо ознайомити їх з новими прийомами, демонструючи їх на самих студентах, даючи їм можливість відчути їх ефективність та вплив з точки зору учнів. Такий підхід, на його думку, є важливим засобом стимуляції продуктивного відображення [3, 236].

Основними формами професійно–методичної підготовки вчителів англійської мови, окрім традиційних лекцій, семінарів та самостійної роботи під керівництвом тьюторів, є педагогічна практика, відвідування відкритих уроків викладачів, перегляд фільмів про методи викладання англійської мови, відеозаписи уроків, мікронавчання, участь у дискусійних групах.

У процесі підготовки майбутніх педагогів у Великобританії особлива увага приділяється організації педагогічної практики. Університетська освіта передбачає паралельне існування теоретичної і практичної підготовки. Починаючи з першого курсу студенти регулярно відвідують школу, вивчають систему роботи навчального закладу, знайомляться з учнями, спостерігають за роботою вчителів, аналізують уроки. На третьому та четвертому курсах студенти проходять активну педпрактику, яка передбачає відповідно спільну діяльність з вчителем (мікровикладання, споглядання за роботою школи, індивідуальна робота з учнями); та самостійне виконання обов’язків учителя (проведення уроків у присутності вчителя, обговорення роботи колег, використання різноманітних методик навчання). За весь період навчання педагогічна практика складає 32 тижні.

Навчання в однорічних інститутах педагогіки передбачає 24 тижні педагогічної практики (із загальних 36 тижнів). Методисті її проведення приділяється велика увага.

В школі педагогіки, що при університеті в м.Лідс, педагогічна практика проводиться в 5 етапів:

Перший етап – ознайомчий. Тьютори знайомлять стажерів з місцем англійської мови серед предметів навчального плану, вимогами, системою роботи шкіл.

Другий етап – спостереження, під час якого студенти розподіляються по класах. Спостерігаючи за школярами, за роботою досвідчених методистів, вони вчаться аналізувати, виявляти позитивні та негативні моменти того чи іншого прийому. Стажисти повинні звертати особливу увагу на окремі елементи уроку, а саме: початок та закінчення уроку, переход від одного виду роботи до іншого, розподіл часу тощо.

Підготовче спостереження передбачає попередню домовленість між тьютором (чи вчителем) та стажером про визначення студентом в процесі спостереження, як він може вклопитись в урок та допомогти роботі вчителя та учнів (читання віршів, проведення інтерв’ю,

запушення до дискусії).

Наступний етап – планування уроків чи окремого його фрагменту.

Перш, ніж проводити самостійні уроки, стажисти протягом одного тижня працюють разом з вчителем над плануванням уроків, фрагментарно беруть участь в їх проведенні. Наступного тижня вони працюють вже самостійно з тим самим класом, правда без присутніх спостерігачів. В кінці тижня стажери повинні подати тьютору самоаналіз здійсненої роботи.

Завершальний період – проведення стажерами уроків у присутності наставників, підсумовування результатів практики, оцінка роботи стажера.

Від стажерів вимагається письмовий аналіз відвіданих ними уроків. Приблизний план такого аналізу: 1. Зміст уроку. 2. Застосовані вчителем прийоми. 3. Засоби навчання. 4. Позитивні моменти. 5. Негативні елементи уроку. 6. Рекомендації, пропозиції вчителю: "Як би ви провели урок на місці вчителя?".

Слід додати, що в процесі практики використовуються відеозаписи уроків вчителів та стажерів. Широке їх застосування сприяє розвитку у студентів зміння спостерігати, аналізувати уроки, робити висновки щодо ефективності тих чи інших методів та прийомів. Ще одна перевага відеотехніки – можливість кількаразового перегляду окремих фрагментів. Крім того, відеозапис уроку стажера дозволяє йому поглянути на свою роботу "зі сторони".

Кожний майбутній вчитель веде так звані професійні нотатки вчителя англійської мови, куди заносяться плани, ідеї, результати спостережень, свої філософські роздуми стосовно методики викладання англійської мови.

Студентам пропонують такий орієнтовний зміст нотаток (доцільно відмітити, що він не вважається ні обов'язковим, ні вичерпним):

- огляд методичної літератури, книг, що можуть допомогти при викладанні англійської мови;
- аналіз відвіданих уроків, елементів заняття з методики, групових дискусій;
- план дійсних чи уявних уроків, педагогічної практики; плани щодо майбутньої кар'єри;
- колекція матеріалів, які можуть бути використані у викладанні – вирізки, анекdotи, роздатковий матеріал;
- творча робота, наприклад, власні поетичні спроби;
- аналіз шкільної бібліотеки та можливість використання її фондів у процесі навчання;
- інтерв'ю з людьми, які мають цікаві ідеї щодо вдосконалення системи викладання англійської мови – батьками, вчителями, представниками органів влади;
- нотатки про відвідування місцевих музеїв, картинних галерей, підприємств, видавництв для визначення того, що вони можуть дати вчителю англійської мови.

Отже, підготовка вчителів передбачає не лише вузькопрофесійну підготовку, а й розвиток пізнавальних інтересів, розширення світогляду, підвищення загальної культури. Варто додати, що цьому ж сприяють і деякі варіантні навчальні курси за вибором, наприклад, "Мистецтво", "Сучасна музика", "Сучасні танці", "Стілкування та засоби вираження для його здійснення" та ін.

Цікавим з нашої точки зору є такий вид роботи як методичні презентації, які особливо широко застосовуються в однорічних інститутах педагогіки. Презентації проходять двічі на рік – в першому та третьому семестрах. Вони представляють собою виступи: 10 хвилин – перший і 25 хвилин – другий з проблеми, яку обирає сам студент відповідно до особистих інтересів, наявності матеріалу, досвіду. Такі презентації дають реальну можливість студентам пересвідчитись у вірності своїх суджень, продемонструвати ораторські та комунікативні здібності. Робота студента оцінюється лише після детального вивчення представлених ними виступів у письмовій формі та фотоматеріалів власних спостережень, досвіду тощо, на основі яких було зроблено повідомлення. Роботи студентів оцінюються за такими основними критеріями: загальний інтерес аудиторії до вибраної теми; підстави для обрання тих чи інших навчальних методів та прийомів для вирішення проблем, що постали перед студентом; зміння оратора чітко висловлювати думку; якість представленого письмового матеріалу.

Ефективним методом моделювання шкільної ситуації є мікровикладання. Розроблений в Стенфордському університеті (США), цей метод знайшов широке визнання в європейських країнах. На основі взірця студенти проводять короткі уроки, як правило, записують на

відеокасету, після чого студенти разом із тьюторами обговорюють їх. При необхідності студенти проводять додаткові мікроуроки.

У Великобританії велика увага приділяється професійно–методичній підготовці вчителів англійської мови, вдосконаленню змісту навчальних програм, запровадженню нових методів та форм активного навчання. У процесі підготовки майбутніх вчителів чільне місце займає педагогічна практика. Вся система роботи спрямована на подолання розриву між потребами суспільства у висококваліфікованих спеціалістах та недостатнім рівнем підготовки педагогічних кадрів.

Вважаємо, що вивчений нами і висвітлений у даній статті досвід професійно–методичної підготовки вчителів англійської мови у Великобританії може представляти інтерес для спеціалістів, що займаються підготовкою педагогів у нашій країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рогова Г.В., Тилене Л.П. О профессионально–методической подготовке учителей в Великобритании // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1991. – № 3, С. 75–78.
2. Парынов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – поч. 90-х років ХХ ст.): Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1995.
3. Bax S. Roles for a teacher educator in context – sensitive teacher education. – ELT Journal, July 1997. – Vol 51/3. – P. 232–241.
4. University of Leeds, Scholl of Education. English Method and Drama Method. Prospectus. Session 1997/98. – 24 p.

Iryna Dudyak

The Problem of Choice of the Basic Model of Pronunciation for English Language Teaching

It is quite clear that a foreign learner who requires an adequate performance in the language for the practical purposes of everyday communication should pay most attention to performance and the level of it necessary for efficient communication. However, the teaching of pronunciation presents particular difficulties. While grammatical structures can be taught in sequence, vocabulary compiled on the basis of frequency of occurrence and used for the presentation of grammatical structures, with the addition of special sets of lexical units in the specified situations. Pronunciation itself is taught from the very first lesson, and the teacher must deal systematically with it, even though he may be forced to postpone the correction of some mistakes which occur in the early stages.

While beginning the teaching process the teacher and the learner should decide what final result they are expecting to achieve.

A.C. Gimson in his Pronunciation of English [5, 270–271] suggests the main questions the teacher and the learner should give answers to before starting the teaching process are:

1. What form of pronunciation is to be taken as a model?
2. What level of performance is to be aimed at?

Because of the great diversity of English accents the foreign learner faces a great difficulty of choosing a basic model for pronunciation. A “neutral all-purpose international pronunciation of English”, as A.C. Gimson put it [5, 271], does not exist, so the learners are to make their choice from the existing.

The situation with the English language is still further complicated by the fact that one language is represented by two basic linguistic subsystems used for teaching English as a foreign language — British English and American English. On the one hand there exists “a need for separate identity”, which means that it is very important for Britons and Americans not to be confused with each other and this keeps the variants apart. On the other hand, there is a pressure to communicate. There is what might be called “a centripetal force” that pushes them apart. The result is a kind of balance that keeps the varieties distinct [1, 10–11]. These two main diatopic variants of English have been studied very thoroughly by a number of scholars both in this country and abroad.

Usually it is a representative form of British and American pronunciation that is chosen as a studying model. The decisive criteria in the choice of any teaching model must be that it is widely

understood, is adequately described in textbooks, and has ample recorded material available for the learner. It is clear that, if these criteria are admitted, British RP is an important candidate as a basic model which is already taught throughout the world [6, 9]. Although some learners, for regional reasons might choose the General American pronunciation model, in our country British Received Pronunciation is “widely regarded as a model for correct pronunciation, particularly for educated formal speech” [3, 36].

One of the favourable features of RP as a model for English language teaching is the fact that it is genuinely regionless accent within Britain;

i.e. if speakers have it you cannot tell which area of Britain they come from; which is not the case for any other type of British accents [8, 214].

It is fair to mention, however, that only 3–5 per cent of the British population speak RP. This causes the biggest difficulty for foreign learners if they find themselves in the foreign surroundings. Supposing they understand the radio broadcasting where RP is encouraged. But for sure they are more likely to communicate with the people who represent the middle class rather than a member of the Royal family or highly educated citizens of the older generation.

The non-regional accent is so encouraged in Great Britain because it does not generally excite in the minds of listeners the strong prejudices associated with other, more local, accents [8, 214]. Yet British people are very much concerned with the fact where they are from.

P. Trudgill says [9, 1] that nearly all of them have regional features in the way they speak English, and are happy that this should be so. They speak like people they grew up with, and in a way that is different from people who grew somewhere else.

A.C. Gimson claims that RP is merely the style of pronunciation which has had currency and acceptance in England for a long time; yet it cannot be called a “standard” in the sense that it has been consciously accepted as such or has had its features defined by an official body (Gimson 1978:307–309). Nor it can be called simply “educated” or “cultured” English pronunciation, since many highly educated people do not use it — and not all of those who use it give evidence of any degree of culture.

Besides British phoneticians (Ch. Barber, A. Huges and P. Trudgill, A.C. Gimson) estimate that nowadays the very RP is not homogeneous. A.C. Gimson suggested that it is convenient to distinguish three main types within it: “*the conservative RP* forms used by the older generation, and traditionally, by certain profession or social groups; *the general RP* forms, most commonly in use and typified by the pronunciation adopted by the BBC, and *the advanced RP* forms, mainly used by young people of exclusive social groups — mostly of the upper classes, but also for prestige value, in certain professional circles” [4, 88].

This last type of RP reflects the tendencies typical of changes in pronunciation. It is the most “effected and exaggerated variety” of the accent. Some of its features may be results of temporary fashion, some are adopted as norm and described in later textbooks. Therefore, it is very important for a teacher and learner to distinguish between the two. RP speakers make up a very small percentage of the English population. Many native speakers, especially teachers of English and professors of colleges and universities (particularly from the South and South-East of England have accents closely resembling RP but not identical to it [8, 214]. P. Trudgill and J. Hannah call it Near-RP southern.

Besides that the social dialects and accents appear to be of great importance. Originally RP was the standard spoken by the educated people who constituted the upper class of the English society, it was taught on the public schools. Later it faced some negative attitude based on the social oppositions from the people of the lower strata. With the formation and increasing the role of the middle class some special features of the pronunciation of these people began to form a separate model already noticed and described by the linguists [7; 2]. This social non-regional pattern of pronunciation is rather an accent than a dialect yet spreading with an unexpected speed.

It is quite clear that for the purpose of teaching English as a second language it is necessary to make some simplifications in the natural model. A.C. Gimson suggests that this model should have three requisites:

- 1) It should be at least as easy and preferably easier, for the foreign student to learn as any

natural model.

2) It should be intelligible to most English native speakers.

3) It should provide a base for the learner who has acquired it to understand the major natural varieties of English [5, 283].

Given that the accentual features common to all natural forms of English must be retained, it is in the segmental phonemes that simplification may be expected. An amalgam of British RP and a generally accepted form of American pronunciation would seem an ideal solution, representing the great majority of native speakers. The result would also show a more obvious affinity to the orthography of the language than does RP [5, 283]. In many countries people studying English for mere communication are learning something similar to that called "*International English*". Unfortunately, very often this variation is nothing more than just a mixture of basic pronunciation and orthographic models.

It is necessary to point out that just as no two RP speakers of the same generation speak in precisely the same way, the learner may be permitted certain tolerances in his pronunciation, provided that his speech retains an internal consistency, i. e. avoids the mixture of regional or generation styles. Some native speakers consciously adopt unusual speech forms, e.g. by attempting to use an American pronunciation, when they hope to create a special effect in a particular situation. The foreign learner is advised not to attempt such an effect, in the same way he should be careful in his use of slang and non-standard grammar. What he requires is guidance as to the acceptable tolerances within the form.

In other words the choice of a teaching norm is not limited by setting up as such one of the standard types of pronunciation. No single type of pronunciation is absolutely uniform: there are always variations, within certain limits permitted by orthoepic norms, in the pronunciation of both individual phonemes and whole words and sentences i. e. variations in the allophones of phonemes and their distribution as well as variation in intonation.

Among the several types of the above listed variations we should distinguish, according to V.A. Vassilyev, idiolectal variations [10, 62] characterizing the speech of one individual and thus cannot be considered as a teaching norm.

The learner's performance targets greatly depend on his age and natural ability, his motivation and the use to which he intends to put the language. He may succeed merely in speaking English with the phonetic and phonological system of his own language, in which case he is likely to be unintelligible to the most of the native speakers. Besides he might be unable to understand the native speakers which results in the failure to communicate. If an attempt is made to approximate to native English speech forms, the achievement may lie somewhere between two extremes.

The lowest requirement is described as ability of the speaker to use a set of distinctive elements which correspond to some measure of inventory of the RP phonemic system and which is capable of conveying a message efficiently from a native speaker's standpoint. At the other extreme the learner may achieve the highest level of speech performance which the native listener may not identify as non-native.

It must be admitted that the great majority of foreign learners will have a severely practical purpose for acquiring English and will perceive no important benefit in approaching the performance of the native speaker. On the other hand for many learners a mastery of English pronunciation and a ready understanding of a variety of English accents will not be enough; they must also expect to have a comprehensive command of syntax, including everyday elliptical structures, a wide-ranging vocabulary and a deep acquaintance with English culture. The foreign teacher of English constitutes a special case. A.C. Gimson says, the teacher has the obligation to present his students with a faithful model of English pronunciation. In the first place, and particularly if he is dealing with young pupils, his students will imitate a bad pronunciation as exactly as they will a good one; and secondly, if he is using illustrative recorded material, his own pronunciation must not diverge markedly from the native material [5, 272].

For a long time in our country the presupposed level of performance depended to the great extent on the time available for English language studying. What the teachers and students aimed to achieve was *approximate correctness*, i.e. the type of performance that preserves the chief elements of the RP system and is capable of conveying a message with some ease (in a given context) to a native listener. It was not necessarily related specifically to any one form of English. What is regarded as

essential is the fact that the accentual characteristics of English (including rhythmic features and the associated reduction of the unaccented syllables) should be retained, as well as the ability to produce the common consonant clusters. But as the scientists consider, it is possible to reduce the segmental inventory of English very considerably and still retain a good level of intelligibility [5, 273].

The most deplorable result of the approximate correctness in English language studying is the learner's failure to understand native speakers. This fact suggests increasing demands to the listening comprehension. Today the international links becoming closer, the students are able to listen to a greater variety of speech samples than presented by the educational cassettes. They may face the unexpected for them regional or social dialect pronunciation which will result in complete misunderstanding of the message. It is the teacher's task to define the percentage of occurrence of the variation forms in the studying material presentation.

LIST OF REFERENCES

1. Baranova L. Horizontal stratification in British and American English // LATEUM MAAL Newsletter. – Moscow, 1993. – P. 10–11.
2. Coggle P. Between Cockney and the Queen // Sunday Times, Wordpower Supplement. – March 1993. – part 3, – P. 28.
3. Dvorzhetska M., Malyuta Ya. Wells Longman Pronunciation Dictionary. Book review // LATEFL-Ukraine Newsletter. – Kyiv, 1996. – №6. – P. 36.
4. Gimson A.C. An Introduction to the Pronunciation of English. – London, 1981.
5. Gimson's Pronunciation of English / Fifth edition, revised by Alan Cruttenden. – New York, 1994.
6. Janicki K. Elements of British and American English. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977. – 137 p.
7. Rosewarne D. Estuary English: Tomorrow's RP? // English Today. – January 1994. – Vol. 10. – №1. P. 3–8.
8. Sokolova K. English Phonetics. A Theoretical Course. – Moscow: Vysshaya Shkola, 1991. – 264 p.
9. Trudgill P. The Dialects of England. – Cambridge, 1994. – 145 P.
10. Vassilyev V.A. English Phonetics. – Moscow, 1959. – 340 P.

Ольга ОЛЕКСЮК_(ЗМІСТ 224)

Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі

Зміна парадигм і формування нової методології, особливості модернізаційних процесів виводять освіту в центр осмислення реальностей і перспектив духовного потенціалу людства як інтегрального явища, що відображає органічний взаємозв'язок вищих духовних цінностей. Все це, в свою чергу, приносить нові суперечності в освітній цінності, основною серед яких можна було б назвати суперечність між раціональною парадигмою навчально-виховного процесу, що зорієнтована і спирається на понятійно-логічну свідомість учня (абсолютизація цінності раціональних наукових знань) та ірраціональною суттю змісту духовності, підґрунтам якої виступають субстанціональні інтуїції суб'єктивного ядра індивіда, його ціннісно-смислова свідомість. Розв'язання цих суперечностей вимагає відповіді на питання: які духовно-світоглядні основи можуть бути сьогодні вибрані в якості оптимальних варіантів у навчально-виховній діяльності?

Філософія сучасної освіти в Україні бачить перспективу аксіологічного аспекту нової парадигми, в центрі уваги якої – особистість, розвиток її духовних потенцій, здібностей, можливостей творчої самореалізації.

Самореалізація, як свідомий цілеспрямований процес розкриття сутнісних сил в соціокультурній діяльності (Л.Коган), є перманентним станом високорозвиненої особистості, необхідною частиною життєдіяльності. Гуманізація освіти прямо детермінована тенденцією до тотальної творчої самореалізації людства і водночас виступає могутнім чинником стимулювання цього процесу.

Цей висновок повною мірою стосується і процесу професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів у системі вищої музичної освіти, де, як стверджують вчені, педагоги-практики, ще панує клановий концептуалізм, образне кліше, особистісна безлікість та безадресність у розумінні сутності музичної творчості. В цьому зв'язку не можна не погодитись з справедливою думкою В.Ражнікова про те, що одиницею змісту освіти для всіх творчих музичних спеціальностей виступає не “ступінь готовності” програми, не порція інформації у викладанні теоретичних дисциплін, не дані гуманітарних наук, а творча інтерпретатика у всій своїй суб'єктивно-образній та соціальній багатозначності. З огляду на сказане доцільно зупинитись на тенденціях розвитку сучасної вищої музичної школи в аспекті даної проблеми.

У сучасній музичній педагогіці загальновизнаним є положення про те, що особистість музиканта розвивається, формується і реалізується в художній інтерпретації і через художню інтерпретацію. Традиційно вважається, що художня інтерпретація є результатом розумової діяльності, а структура інтерпретаційного процесу охоплює духовне проектування результату виконавського мистецтва та реалізацію інтерпретації у матеріально-звуковому втіленні. Аналіз педагогічних концепцій, наші експериментальні спостереження свідчать про те, що тенденції розвитку музичної освіти в аспекті творчої самореалізації майбутніх фахівців-музикантів мають одну загальну рису – фокусують увагу на діяльнісному підході і зростанні інтелектуальної активності студентів в інтерпретаційному процесі (розвиваючі методи; набори нестандартних завдань, операційних алгоритмів процесу музично-виконавського втілення тощо).

Разом з тим, реальна практика та експериментальні лонгітюдні дослідження, які проводились нами упродовж 10 років, свідчать про далеко не повну реалізацію можливостей системи підготовки фахівців-музикантів щодо успішного формування їх творчої самореалізації. Найбільш показовими виявилися результати спеціального творчо-виконавського експерименту (з використанням авторської методики Г.Тарасова), в якому досліджувалась здатність студентів

до творчої самореалізації в процесі інтерпретації музичних творів. Для нас важливо було вивчити процес створення цілісного симультанного образу, який сприяє включенням фактору музично-виконавської та виконавсько-мовної імпровізації (створення різних варіантів інтерпретації, сценічна майстерність, майстерність слова), а також дослідити процеси творчого домисловання, “дофантазування”, творчої уяви, техніки натхнення, художньо-медитативної зосередженості, які ведуть до творчої самореалізації. Процедура проведення експерименту включала роботу з трьома варіантами нотного тексту твору, доступного для читання з листа та технічного виконання:

- 1) без виконавських позначень штрихів, темпу та динаміки;
- 2) з штрихами;
- 3) з усіма позначеннями.

Результати експерименту виявлялись за такими критеріями:

- 1) адекватність виконавської та вербальної інтерпретації твору;
- 2) міра реалізації духовних сил (інтелектуальних, емоційних, вольових), творчого дофантазування вихідної композиторської ідеї твору, закладеної у творі “програми дій”.

Експериментальні дані засвідчили той факт, що із 95 опитаних жодний студент не піднявся до творчого рівня інтерпретування музичного твору.

Ситуація змінюється радикально, якщо смислове завдання формування здатності до творчої самореалізації фахівців-музикантів не зводити лише до оволодіння знаннями, узагальненими способами діяльності і самостійного їх застосування в інтерпретаційному процесі. У цьому зв’язку слід зазначити, що проблема “творча самореалізація музиканта в інтерпретаційному процесі” має один важливий методологічний аспект, який майже не розглядається в науково-педагогічній літературі. Йдеться про фундаментальний онтологічний поворот у філософії, пов’язаний з герменевтикою, феноменологією, екзистенціалізмом та іншими течіями, які бачать перспективу людства в становленні нового гуманітарного мислення на основі принципів цілісності буття, культури і особистості і виступають в якості “духовного опору” технократичному світогляду. Серед цих філософських тенденцій особливий інтерес і перспективу для нашої теми представляє герменевтичний підхід і розуміння як один із центральних його моментів. Ставлячи питання про процедури осягнення смислових структур людського життя, герменевтика зосереджується на суб’єктивних формах його виразу, розшифровує втілені в них цінності, норми та ідеали (Х.-Г.Гадамер, П.Рікер). В рамках герменевтичного аналізу художня інтерпретація ґрунтується на передіснуванні певної художньо-образної структури, детермінованої загальнолюдськими цінностями та ідеалами, і саме вони мисляться тією первинною реальністю, яка робить можливим прочитання смислу музичного твору. В цьому плані раціональному знанню протиставляється доінтелектуальне, естетичне, символіко-образне осягнення ірраціональних основ людського буття, зокрема, мистецтва. Особлива роль в цьому процесі належить духовним потребам, емоціям, волі, почуттям, інтуїції, натхненню, глибинам підсвідомого – всім тим духовним сутнісним силам, які складають духовний потенціал особистості.

В герменевтичному аналізі проявляється активність особистісних зasad, реалізується момент свободи, завдяки якому генеруються нові культурні цінності. В умовах формування нової гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованої освіти цей підхід набуває особливої актуальності. В ньому фіксується набутий музично-естетичний і культурологічний досвід, що опирається на рефлексію і реалізується можливість його використання для особистісно-цінісного осмислення музики в інтерпретаційному процесі (І.Гринчук).

Виходячи з цих філософських ідей, є всі підстави стверджувати, що саме духовний потенціал є джерелом творчої самореалізації майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі, який стає не просто діяльністю музичного мислення, спрямованого на розкриття виражальних можливостей твору, а певною творчою процесуальністю, в якій діють фактори “вільного конструювання”, спалахів творчої інтуїції, стану творчого осяяння, що немов би вивільнюють “поле” для творчої імпровізації заради виявлення смислу музичного твору. Тому установка на забезпечення майбутніх фахівців педагогічно і художньо доцільними знаннями щодо музичних творів, педагогічно керованого формування узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності, побудованих на основі логіки інтерпретаційного процесу

(В Крицький) виявляється недостатньою і трансформується, не втрачаючи методичної цінності, у напрямку цілісного світорозуміння, розвитку здатності до творчої самореалізації через *розуміння-співпереживання* світу і себе в світі.

Вищеноведені теоретичні передумови відкривають можливість окреслити контури концепції формування здатності до творчої самореалізації студентів музичних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

Перша позиція педагогичної концепції. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі передбачає розвиненість духовно-почуттєвої сфери, що становить аутентичну афективно-інтелектуальну системну єдність (аутентичність емоційної реакції, згідно з О.Яковлевою, означає її відповідність потребам, цінностям та інтересам суб'єкта). Всі емпатичні процеси – діалогічність свідомостей, розуміння “іншого” як себе самого, вміння зливатися з ним, жити його переживаннями – пов’язані з *співтворчістю*, яка, в свою чергу, невіддільна від натхнення. Реально натхнення проявляє себе в позитивній *надлижковості та багатомарковості образів*, які постають перед особистістю музиканта в процесі інтерпретації музичного твору. Саме в “надлишковому баченні” здійснюється трансцендентальний діалог між композитором та тим, хто осягає процес *творення* (згідно з Ю.Холоповим). Відтак одним із найважливіших дидактичних принципів є принцип одночасності співпереживання художньому образу, самому собі, своїм духовно-світоглядним установкам та співтворчості. В даному контексті наслідком повноцінного сприйняття художнього образу стають “зустрічі з собою” (А.Мелік-Пашаєв) – проривання Вищого (творчого) Я в світовідчуття особистості музиканта. Саме тут актуальним стає принцип педагогічної пріоритетності світоглядного осмислення твору перед традиційною доктриною семіотичного минулого у вигляді “святості” нотного тексту, когнітивних ремарок і редакцій (В.Ражніков).

Друга принципова позиція нашої концепції. В інтерпретаційному процесі діє система нормативно-регулятивних механізмів, які спрямовують творчу активність інтерпретатора на реалізацію своїх духовних і творчих сил. Серед найважливіших нормативно-регулятивних механізмів виокремимо такі: музично-естетичний тезаурус, естетичний смак, ідеал, ціннісні орієнтації та світоглядну установку.

У нашій концепції підкреслюється необхідність *нагромадження музично-естетичного тезаурусу*, в якому виділяються: знання про сутність естетичних категорій в сфері музики (естетичний категоріально-понятійний фонд); знання виражальних можливостей музичних засобів у розкритті змісту категорій естетики; знання жанрів та видів музичного мистецтва; знання типів музичних форм та композиційних закономірностей музичного твору; знання національно-стильових традицій в музичному мистецтві; емоційно-естетичний фонд. Сформований досвідом перцептивного переживання музичних текстів та асоціативний фонд, як система асоціативних зв’язків. Відображення найбільш важливих стилістичних, жанрових, формоутворюючих особливостей музичної мови здійснюється через оволодіння естетичним категоріально-понятійним фондом, в який входять знання як основоположних, фундаментальних категорій (до таких, згідно з більшістю естетичних концепцій, відносяться піднесене і низьке, прекрасне і потворне, трагічне і комічне), і категоріально-понять, які неминуче зв’язані з естетичним аналізом музичних творів (художній зміст, художня форма, художній образ, художній стиль, художня тема, художня ідея, композиція, структура, ритм тощо).

Головне завдання оцінно-критичної здатності естетичного смаку та ідеалу в інтерпретаційному процесі – внести гармонію в структури свідомості, осягнути твір з позицій естетичної міри, коригувати свої ідеальні інтенції в бік найоптимальнішого виразу сутнісних сил.

Світоглядна установка музиканта, як нерефлексивний нормативно-регулятивний механізм творчої самореалізації, допомагає осягнути динамічну структуру ідеального простору твору, переживати гранично смислові орієнтири музичної інформації через асоціативні предметно-смислові зв’язки.

Третя позиція концепції. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі охоплює цілу низку форм художнього вчинку, серед яких

найважливішими є естетичний аналіз твору, виконавська імпровізація та концертне виконавство.

Естетичний аналіз – це спосіб постійного звернення свідомості, що оцінює, до почуттєвосмислового контексту. В центрі уваги естетичного аналізу музичного твору – диференційований підхід до естетичних якостей твору, *еміння осягати* його ціннісно-смислову сутність, вміння оцінювати естетико-художній об'єкт у відповідності з основними об'єктивними *естетичними критеріями оригінальності, художності, майстерності*, а також відповідно до індивідуального суб'єктивного враження, духовно-почуттєвого, смакового судження, ціннісно-орієнтаційних поглядів (Л.Печко). Отож, естетичний аналіз музичного твору передбачає високий ступінь мобілізації емоційних, інтелектуальних та вольових можливостей особистості музиканта. Будучи однією з форм вербалної поведінки майбутнього фахівця, естетичний аналіз музичного твору дає можливість тлумачити естетичну думку не лише словами, образами, ілюстраціями, але й ілюзією слів, чарівністю образів, неможливістю передачі ілюстрацій (Р.Тельчарова). Консенсус музичного та філософсько-естетичного народжує філософію “естетичного співбуття” (М.Бахтін). Мобілізуючи і формуючи всі вищезазначені духовні сутнісні сили, естетичний навчальний аналіз музичного твору виступає засобом творчої самореалізації особистості.

Процес інтерпретування музичного матеріалу і його результат – інтерпретаційна версія – спирається на творче “домислювання” закладеної у творі “програми дій” і мислення в межах більш широких стильових, жанрових, формотворчих “позицій” (В.Москаленко). Тут на передньому плані виступає вміння відчути “інтонаційну модель” музичного твору, як механізму музичного інтерпретування, спрямованого на якість творення в осягненні інтонаційних можливостей, прихованих в авторському проекті твору. По суті, йдеться про “установочний план”, який є нерозрізленованим “згустком смислу” і відіграє роль певного стимулу, свого роду резонансного впливу на складний комплекс свідомості – підсвідомості. В результаті процес інтерпретування стає певною творчою процесуальністю, в якій актуалізуються духовні сутнісні сили з метою створення “у собі” глибинного, багатопланового, слухового образу. При формуванні слухового образу вирішальну роль відіграють симультанні уявлення, цінність яких зв'язана з можливістю мисленого охоплення музичного твору як цілого. Передчуття художньої цілісності твору, що інтерпретується чи виконується – один із найважливіших чинників і для інших видів композиторсько-виконавської діяльності, зокрема, для виконавської імпровізації, яка здійснюється на основі мисленого охоплення музичного твору як творчо розкute виконавське іntonування (творчість “вслух”). Для цього процесу характерне оперування ціліми комплексами знань, переживань, уявлень та асоціацій (часто неусвідомлюваних), які є джерелом духовної енергії творчої сили, активності вищого “Я” (за М.Чеховим). Сила вищого “Я” – це сила Духу особистості, яка, згідно з С.Франком, “завжди надіндуїдуальні і нею завжди встановлюється невидимий зв'язок між людьми”.

Отже, самий процес творення музики та її процесуально-часове розгортання в музичному творі – взаємодоповнюючі форми. Тому імпровізація, як прояв вільної суб'єктивності виконавця через об'єктивну сутність авторського тексту, є формою художнього вчинку, в якому на основі симультанних уявлень актуалізується духовний потенціал особистості.

Найвищою формою органічного прояву творчої самореалізації майбутнього фахівця є одухотворене виконання музичного твору. Основним загально-психологічним механізмом, який забезпечує загальний модус емоційного пізнання композитора-виконавця-слушача, механізм емоційного резонансу (Л.Бочкарьов), сутність якого полягає в емоційно-інтонаційному ототожненні, емоційному зараженні уявними і сприйнятими інтонаційними образами, завдяки чому відкриття, осягнення, виробництво і відтворення художнього смислу, цілісності (Б.Асаф'єв) здійснюється передусім на основі емоційного узагальнення, співпереживання. Художній вчинок майбутнього фахівця результує діалогічну підготовку, як взяту на себе відповіальність бути в умовах естради в якості представника музики автора та педагога (В.Ражніков).

У більш широкому контексті з відповіальністю зв'язана співпричетність концертного виступу до музичного досвіду людства на основі соціально-цінних почуттів та ідеалів, виражених в музиці.

Висновки для теорії музичної освіти.

1. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі охоплює весь шлях внутрішньої індивідуальної мети – від першої думки про художню ідею твору і аж до її виконавського втілення. Джерелом творчої самореалізації є духовний потенціал особистості музиканта, який відображає міру актуалізації духовних сил в цьому процесі.

2. Важливою педагогічною передумовою формування здатності до творчої самореалізації майбутніх фахівців-музикантів є розвиток духовних почуттів, які виступають специфічним способом духовного зв’язку з автором, з спільною для всіх сферою “Ми” і засадово націлюють на сприйняття світу. Психологічною основою творчої уяви інтерпретатора є емпатичне співпереживання та естетична спогляданість, яка виникає завдяки високому ступеню інтегрування соціокультурних смислів на рівні інтонаційних узагальнень і забезпечує вихід музичної свідомості на асоціативні предметні зв’язки.

3. Нормативно-регулятивними механізмами творчої самореалізації майбутнього фахівця-музиканта є музично-естетичний тезаурус, естетичний смак, ідеал, ціннісні орієнтації та світоглядна установка. Для успішного формування цих механізмів необхідна побудова цілісного, органічного комплексу гуманітарних, музично-теоретичних та спеціальних дисциплін, об’єднаних єдиним гуманістичним смислом і спрямованих на інтеграцію різних галузей знань.

4. Майбутній музикант-інтерпретатор виступає як творець нових художніх цінностей в процесі осiąгнення художньої ідеї, взятої з авторського тексту. Вирішальну роль в цьому процесі відіграють симультанні уявлення, які з точки зору синергетики є високим типом самодобудови структури (образів, ідей, уявлень). Педагогічними засобами ініціювання процесів самодобудови є досягнення, творчої інтуїції.

5. Герменевтичний підхід до вирішення проблеми творчої самореалізації майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі відкриває перспективи в становленні нових світоглядних та освітніх парадигм. В гуманістичній парадигмі особистісно-орієнтованої освіти герменевтичне завдання полягає у навчанні розумінню-співпереживанню, яке стає головним засобом осiąгнення Істини, Добра, Краси в гуманітарному знанні.

ЛІТЕРАТУРА:

- Разников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дисс. в форме науч. докл... докт. пед. наук. – М., 1993. — 165с.
- Тарасов Г.С. Диагностика музыкальной потребности и особенности мышления музыканта-исполнителя. – Челябинск, 1987. — 220с.
- Мелик-Пашаев А.А. Об источниках способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76–82.
- Тельчарова Р.А. Введение в феноменологию музыки. – М., 1991. — 90с.
- Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – М., 1980. — 311с.
- Бочкирев Л.Л. Психологические механизмы музыкального переживания. Автореф. дисс.... докт. психол. наук. – К., 1989. — 24с.
- Gadamer H.-G. Philosophical Hermeneutics. – Berkeley, 1976. — 110с.
- Ricoeur P. The Conflict of Interpretations. Essays in Hermeneutics. – Evanston, 1974. — 96с.

Лариса ПОБЕРЕЖНА (ЗМІСТ 224)

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Завдання національного відродження, гуманізація освіти, орієнтації її на духовні цінності висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителів предметів художнього циклу.

Пріоритетні напрямки удосконалення вищої музично-педагогічної освіти передбачають впровадження культурологічних підходів, досягнення естетичної спрямованості викладання фахових дисциплін, розширення музичного досвіду студентів. Сприяти духовному відродженню нації, нарощуванню культурного потенціалу суспільства зможе учитель, який має високий рівень особистості культури, широкі орієнтири естетичної оцінки, грунтовні знання з музичного мистецтва.

Аналіз наукової літератури свідчить, що ряд авторів естетичну культуру трактує як похідну від усвідомлення мистецтва. Так, Г.Нестеренко пропонує визначення: «Під естетичною культурою ми розуміємо сукупність емоційних і творчих здібностей, сформованих засобами мистецтва і спрямованих на активне перетворення дійсності» [1]. З позицій ставлення до мистецтва розкриваються поняття особистісної культури як рівня спроможності розуміти мистецтво, відчувати його, насолоджуватись досконалістю художнього відображення та прагнення до участі в художній творчості, прилученні до художньо-творчої діяльності.

Потребового спрямування набуває естетична культура, коли вона постає як здатність правильно відчувати і розуміти прояви естетичного в навколошній дійсності, різноманітній діяльності людини, зокрема, в мистецтві, а також як прагнення до прекрасного, до естетичного самовдосконалення, до творчості за законами краси, що і визначається наявністю розвинених естетичних потреб. (В.Іванов) Педагогічні аспекти підкреслено у визначенні, де естетична культура розглядається як результат свідомо-організованого впливу на внутрішній світ людини з метою розвитку у неї почуття прекрасного, вміння бачити і насолоджуватись красою природи, творів літератури і мистецтва, давати вірну естетичну оцінку мистецьким творам, вчинкам людей, предметам побуту та ін., відрізняти справді прекрасне від неестетичного (Л.Карпова). Справедливо критикуючи тавтологічність підходів до визначення естетичної культури через естетичне ставлення до дійсності, Л.Шеремет пропонує визначати естетичну культуру як «Систему взаємопов'язаних елементів, що включають в себе сутнісні здібності людини відчувати, сприймати, емоційно переживати, насолоджуватись, оцінювати прекрасне і потворне, високе і низьке, трагічне і комічне в природі, суспільстві і в самій людині і здатність до творчості за законами краси, спрямовану на створення цінностей, що задоволяють потреби суспільства у прекрасному і досягненні суспільного ідеалу краси» [2].

Естетична культура виконує певні функції в процесі діяльності вчителя музики, обумовлює продуктивність музично-педагогічної діяльності.

Інформаційно-пізнавальна її функція передбачає реалізацію музичних знань учителя – практичних і теоретичних, знань власне музичних творів і знань про музику. Інформаційно-пізнавальна функція виявляється у виконанні музики учителем для дітей – співі, грі на музичних інструментах, а також у професійно-спрямованому різновиді музичного виконавства – співу під власний акомпанемент.

Естетична культура учителя музики виявляється також в диригентському мистецтві, у знанні хорової справи. Від естетичної культурі учителя музики залежить створення інтерпретації хорових творів, її втілення в диригентських жестах. Отже, вокальне, диригенсько-хорове, інструментальне виконавство-сфера прояву естетичної культури вчителя.

Продуктивно музична педагогічна діяльність неможлива без широкої обізнаності в галузі музичної творчості. Фактичне знання музики - «на слух » і виконавське володіння музичними творами — неодмінна умова успішної реалізації інформаційно-пізнавальної функції. Обмежений запас музичних знань сковує педагогічну діяльність, ставить учителя в залежність від певного музичного «багажу», не дає можливості вільно розгорнутись естетико-педагогічним намірам.

Інформаційно-пізнавальна функція естетичної культури вчителя ґрунтуюється також на його знаннях про музику. Йдеться про історико-теоретичний аспект музичної підготовки учителя, який має донести до учнів відомості про музичні стилі, напрямки, жанри, історію створення певного музичного твору чи закономірності загального розвитку мистецтва. Уміння проаналізувати музичний твір у всій повноті його змісту і формальних ознак – вияв інформаційно-пізнавальної функції естетичної культури вчителя.

Національний зріз естетичної культури вчителя передбачає широкі знання української музики, вільне оперування музичним матеріалом в різних її галузях, видах, напрямках: хоровій,

вокальній, камерно-інструментальній, оперно-симфонічній, спеціальній музичі для дітей, класичній і сучасній, серйозній і «легкій», професійній, народній, любительській. Розгляд естетичної культури особистості з боку сутнісних ознак, тобто, як здатності до осягнення змістовного наповнення естетичного переживання і оцінки, як здатності відчувати, сприймати, емоційно переживати, насолоджуватись, вживати і оцінювати прекрасне і потворне, високе і низьке, трагічне й комічне в природі, суспільстві і самій людині, зіставлення характеристики естетичної культури в наведеному ракурсі із виокремленням пріоритетно-типових напрямків в розмаїтті палітр художньо-образних надбань української музики дає можливість твердити, що музичне мистецтво українського народу, застосоване в педагогічній практиці, може особливим чином вплинути на спрямування естетичного ставлення студентів до життя і мистецтва.

Мистецькі цінності української музики значною мірою визначаються широтою художньо-образного відтворення світу. Творчий доробок українських композиторів позначене розмаїттям тематики змісту, настроїв і емоцій. Висока духовність і гуманістична спрямованість кращих здобутків української музики знайшли відбиток в перебігу широкої гами різnobарвних почуттів, найтонших їх нюансів. Українська музика — основа інформаційно-пізнавальної функції естетичної культури вчителя.

Орієнтаційно-вибіркова функція естетичної культури вчителя в умінні захопити дітей музичним мистецтвом, відкрити їм прекрасний світ музики, передати власне відношення до музичних творів. Орієнтаційно-вибіркова функція пов'язана з реалізацією естетичного смаку і естетичних ідеалів вчителя, з його судженнями, міркуваннями, естетичними перевагами і уподобаннями. Від спрямування естетичної культури вчителя залежить ставлення школярів до національної музичної культури.

Прояв орієнтаційно-вибіркової функції — у прищепленні учням шанобливого ставлення до здобутків українського мистецтва, прагнення до широкого пізнання і глибокого засвоєння художніх достоїнств української музики. Орієнтаційно-вибіркова функція реалізується у виборі музичного репертуару для хорового співу учнів, для слухання музики у різних видах навчальної та позашкільної музично-виховної роботи.

Творчо-конструктивна функція естетичної культури вчителя пов'язана з його умінням виконавської інтерпретації музики — неодмінної складової виховної роботи з учнями на уроці і в позаурочний час. Власне виконання музики та керівництво музичною діяльністю дітей вимагають від учителя здатності до художньої інтерпретації музичних творів, естетичне почуття міри у тлумаченні їх образного змісту та застосуванні виконавських засобів музичної виразності. Від естетичної культури вчителя залежить створення інтерпретації вокальних, інструментальних та хорових творів, втілення їх в диригентських жестах.

Кожна національна школа передбачає певні особливості інтерпретації музичних творів, виконавське виявлення композиторських задумів. Розкриття національної основи української музики у виконавському мистецтві, творче тлумачення нормативних зasad інтерпретації у відповідності з національними орієнтирами — надзвичайно важлива грань естетичної культури вчителя, яка знаходить свою реалізацію у творчо-конструктивній функції.

Педагогічні вияви естетичної культури вчителя пов'язані також з такими видами діяльності, як «режисура уроку» або «драматургія» (Д.Кабалевський). Врахування впливу музично-контрастних епізодів уроку, зміна навчальної діяльності учнів як фактор підвищення їх продуктивності спрямовується не тільки суто педагогічними міркуваннями, але і естетичним почуттям міри, залежить від естетичної культури вчителя.

Творчо-конструктивна функція останньої реалізується також у педагогічній імпровізації. Останнім часом цей вид вияву педагогічної майстерності привертає особливу увагу дослідників музично-педагогічної діяльності (А.Назаров, В.Смиренський), які підкреслюють музично-естетичні її витоки.

І, нарешті, комунікативно-регулююча функція естетичної культури виявляється у спілкуванні учителя з учнями, у побудові міжособистісних їх стосунків за «законами краси». Зневажання, приниження вихованців, оклик тощо, несумісні з естетичною культурою вчителя, з його уявленням про прекрасне, з намаганнями прищепити почуття прекрасного дітям.

Говорячи про естетичні виміри педагогічної комунікації, особливу увагу хотілось би звернути на окремі специфічні види музично-виховного спілкування учителя з учнями. Маємо

на увазі зокрема, втілення принципу доступності в системі художньо-педагогічного спілкування. Це, передусім, орієнтація початкових зasad музичного виховання на українську музику. Прагнення зробити музичне мистецтво емоційно привабливим для дітей, ґрунтуються на виявленні знайомого, рідного, близького в навчальному матеріалі. Опора на близькість інтонацій української музики, музичному сприйманню дітей забезпечує не лише успішність навчання, а і досягнення естетичного контакту, спільноговідчутия музики між учителем і учнями, художньо-образної ідентифікації між ними.

Таким чином, розгляд можливостей трансформації естетичного начала в музично-педагогічній діяльності приводить до виокремлення таких функцій естетичної культури вчителя як інформаційно-пізнавальна, орієнтаційно-вибіркова, творчо-конструктивна та комунікативно-регулююча.

Аналіз функцій естетичної культури дозволив аргументовано підійти до визначення критеріїв естетичної культури вчителя музики, до яких було віднесено:

а) емоційно-естетичну сприйнятливість, що передбачає здатність особистості до яскравого, безпосереднього переживання естетичного в дійсності і мистецтві, до емоційного відгуку на художні образи мистецтва, до естетичного відчутия їх форм;

б) естетико-художню компетентність в естетико-теоретичній сфері і в практичній галузі мистецтва, що виявляється в системності естетичних поглядів. в широті фактичних знань творів мистецтва, умінні розібратись в його жанрово-стильових ознаках проаналізувати елементи форм;

в) адекватність оцінних підходів до естетичних і художніх явищ, що забезпечується високим розвитком естетичних ідеалів та художнього смаку, іх активною взаємодією , і виражається в здатності до вибору естетичних явищ, об'єктів, художніх творів на основі аргументованої оцінки їх естетико-художніх переваг і достойності;

г) здатність до естетико-творчого самовираження в музично-педагогічній діяльності, що виявляється в створенні художньої інтерпретації музичних творів та у естетичних проявах в системі педагогічного спілкування з вихованцями, конструктивній та організаційній педагогічній роботі;

д) наявність потреби у неперервному художньо-естетичному вдосконаленні, яка виявляється у постійному прагненні до збагачення фактичних знань музики різних стилів, художніх напрямків, національних шкіл, до розширення знань про музику, до розвитку естетично-світоглядної позиції, художніх орієнтацій, в активізації творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нестеренко Г.П Формирование музыкально-эстетической культуры студентов. // Совершенствование подготовки учителя начальных классов с доп. спец. – Минск: МГПЦ, Музыка –1984 . — 5с.
2. Шеремет Л.П. Теорія культури і особистість . – Біла Церква. 1997. — 34с.

Наталія СЕМЕНОВА_(ЗМІСТ 224)

Оціночні судження в курсі «Аналіз музичних творів»

За останні роки комплекс проблем, пов'язаних з осмисленням взаємодії загальної культури, професійної підготовки та змісту освіти, опинився в етцентрі громадських дискусій та наукових розробок. (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Г.Ципін, Л.Коваль, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Олексюк, В.Бутенко та ін.). Незважаючи на всі відмінності висловуваних концепцій, очевидно одне: подальше удосконалення системи освіти неможливе поза установкою на інтенсивний розвиток творчого потенціалу особистості, що становить суть гуманістично орієнтованого навчання. Звідси витікає одне з найважливіших завдань сучасної системи освіти – підготовка всебічно розвиненої особистості, що володіє нетривіальним новаторським стилем мислення, розвиненими творчими здібностями, широким кругозором, загальною і художньою культурою.

Перед педагогікою мистецтва університетського рівня постали проблеми підготовки такої особистості, іншими словами, необхідно перейти від навчання вузького спеціаліста до

підготовки музиканта з широким художнім кругозором, високими ціннісними орієнтаціями не тільки в музиці, але й в інших видах мистецтва, що володіє основними компонентами комунікативної культури, яку слід трактувати як професійно-значиму якість його особистості.

Для вирішення згаданого завдання важко переоцінити роль курсу «Аналізу музичних творів», який вирізняється серед усіх музично-теоретичних дисциплін своїм інтегративним характером, що вимагає «синтезуючого» типу мислення, в якому гармонійно поєднується культура науково-художнього пізнання з яскравістю художнього переживання музичного твору і з естетичною відповіальністю перед цим твором.

Завдання курсу «Аналіз музичних творів» досить різноманітні. Вивчаючи його, студенти повинні набути широке коло умінь та навичок, що дозволяють багатобічно, з різних позицій аналізувати музичний твір. Це може бути аналіз композиції музичного твору або його образної драматургії, аналіз різних сторін звукової організації (наприклад, фактури або метроритму), розгляд зв'язків музики і слова та багато іншого. Але особливе місце серед завдань, що стоять перед курсом, посідає виховання у студентів умінь цілісного аналізу, який має на меті різnobічне і відносно повне вивчення як звукової структури твору, так і його художнього змісту. Лише нерозривне, якісно визначене ціле може мати конкретний художній зміст, розкривати духовний світ людини у єдності його інтелектуальної та емоційної сторін.

У сучасному музикознавстві розроблено методи цілісного аналізу музичного твору, що дозволяють достатньо повно і точно досліджувати особливості форми та змісту твору, а на цій основі давати правильну оцінку його естетичним якостям, розкривати його ідейно-художнє значення. Основоположну роль у цьому відіграли праці академіка Б.Асаф'єва, теорія інтонації якого стала якісно новим етапом у розвитку світового музикознавства. Значний внесок у створення навчального курсу «Аналіз музичних творів» належить професорам Л.Мазелю, В.Цуккерману, В.Протопопову, які дали йому глибоке обґрунтування.

Скарбницю методів аналізу музичних творів збагатив В.Бобровський, який творчо розвинув ідеї Б.Асаф'єва у своєму вченні про функціональні основи музичної форми. Цілий ряд цікавих положень, що стосуються аналізу музики, висунув і обґрунтував Є.Назайкінський, який розглядає у своїй праці «Логіка музичної композиції» (1982 р.) образно-смислові, конструктивні та психологічні функції музичної композиції.

В контексті аналізу музичних творів цілісність розглядається як єдність поглибленності та деталізованості, науковості та художності, об'єктивності, істинності та творчої оціночно-критичної спрямованості. Відомо, що в курсі аналізу збираються дані мало не всіх музичних дисциплін, що аналізуючий оперує комплексом засобів не лише аналітичних. Це означає, що розвиток форм аналізу може спиратися на принципи узагальнення та систематизації, встановлення генеральних художніх закономірностей музичного цілого, на методи об'єднання усіх одержуваних у дослідженні відомостей навколо головної мети і т.ін. Невипадкове звернення музикантів до теорії пізнання, до філософсько-естетичних категорій, що володіють найвищим рангом узагальнення. Невипадкове і переважання методу системного підходу при вивчені музичного твору.

Це шлях, пов'язаний з науковою сутністю самого предмету «Аналіз музичних творів». Проте існує й інший, що випливає з його художньої природи. Тут важливим стає вимога художньої літературної майстерності, ораторського мистецтва, висування на перший план об'єднуючого естетичного судження, об'єктивно значущого і разом з тим індивідуально неповторного бачення музики, що відбиває моральну й естетичну позицію музиканта. Це шлях розвитку аналітичних та оціночних умінь як прояв особливого мистецтва музично-художньої інтерпретації.

Останнім часом дослідники Л.Мазель, Є.Назайкінський, Ю.Рагс, Ю.Холопов та ін. відзначають нахил до «технологізму», що історично склався у викладанні музично-теоретичних курсів. У зв'язку з цим залишається необхідною і актуальною розробка і впровадження в музично-теоретичні курси музичних вузів методів, спрямованих на удосконалення підходів до музичного твору, які сприяють розкриттю не тільки таємниць самого музичного явища, його інтерпретації та сприйняття, але й виявленню професійно значущих та особистісно забарвлених естетичних оцінок.

Поки що твір розглядається переважно під кутом зору композиторського задуму та його

втілення. І всі дисципліни допомагають цьому. Історія музики надає дані про те, що було стимулом для композитора. Гармонія, поліфонія, вчення про форми, інструментоведення – проте, якими засобами композитор скористався для втілення свого задуму.

Проте це однобічний підхід. Відомо, що музика не лише продукт композиції. Майстри, що жили в різні епохи, враховували й можливості виконавця з його технічними ресурсами, інструментарієм аж до конкретних речей, як діапазон, переходні ноти, регістрові зручності й незручності і т.п. У творі враховувана і психологія слухача, яку композитор відчуває усвідомлено або інтуїтивно; відображенна музична і загальна культура, канони майстерності, ідеї, мова, естетика епохи, що породила самого композитора з його творчістю та багато іншого.

Всі ці фактори фіксуються у побудові музичного твору. Тому аналіз не може бути ні науково істинним, ні цілісним і повним, якщо він буде обмежений поглядом на твір лише як на річ, зроблену композитором.

Часто неважко визначити історичний, ситуаційний, життєвий поштовх до створення музичного опусу. Його видно у самій музиці, у назві п'єси, в її програмі. Такого роду дані легко видобуваються з безлічі матеріалу, який є доступним кожному музиканту-професіоналу. Проте без спеціального цілісного аналізу справжнє осмислення музичного твору неможливе, як неможливо виробити свою неповторну авторську виконавську інтерпретацію або сформулювати розгорнуте аргументоване естетичне оціночне судження. Обґрунтованість його залежить від глибокого естетико-філософського розкриття таких проблем, як «національне – загальнолюдське», «історія – сучасність», «народне – професійне».

Оцінка, що виражена у судженні, – творчий і в цьому розумінні індивідуальний вільний вияв особистого ставлення до музичного феномену в межах, що визначаються вимогами істинності, об'ективності, суспільної значущості. Це аж ніяк не суперечить прагненню встановлення історичної цінності однозначності фактів, що відбиті у творі. Адже історична оцінка може по-різному орієнтувати музиканта: вона може виходити із сучасного досвіду, який враховує всю еволюцію музики й культури після написання твору, може забажати настройки на хвилю саме тієї епохи, в який твір виник і вперше був сприйнятим. У деяких випадках недостатнє уявлення про епоху або матеріал мистецтва різко знижує можливості адекватного сприйняття, виконання, тлумачення та оцінки музики.

Історизм пов'язаний із необхідністю враховувати динаміку змін у критеріях оцінок. Іншими словами, важлива і необхідна адаптація у музично-аналітичному аспекті теорії цінностей і оцінок та запровадження її у практику підготовки музикантів-професіоналів усіх напрямків і спеціалізацій.

Технологізм, про який ми згадували вище, має дидактичні корені. Річ у тому, що аналіз техніки, аналіз матеріальної форми твору, на відміну від аналізу художнього враження, аналізу змісту, оперує найпростішими, наочними матеріальними предметами, явищами та їх описами; оперує тим, що можна повторити, вичленити, виміряти, сформулювати. Саме технологія є тим, що найлегше передається в педагогічному процесі. Зміст же, образність, смисл є тими інтимно-особистими, неповторними, що лише орієнтовно можуть бути охарактеризовані і найчастіше через ту саму або іншого роду техніку вираження та позначення.

З констатації цього факту випливає наступний висновок, важливий під кутом зору перспектив розвитку музичної освіти: уdosконалення методів аналізу, опис змісту музики, вивчення особливостей її будови, впровадження музично-естетичних понять та культурологічний курс оцінки твору – необхідна умова формування зрілого професійно повноцінного музиканта незалежно від напрямку його творчої діяльності.

Водночас у музикознавчих працях останніх років усе більшого визнання набуває той факт, що подальший розвиток і вдосконалення методів аналізу музики можливе лише при врахуванні форм музичної діяльності, в межах якої вона (музика) актуалізується та знаходить справжню реальність свого існування, – діяльність слухача, композитора, виконавця, критика, педагога тощо. Так, композитор реалізує свій творчий задум, спираючись на знання закономірностей музичного мислення і сприйняття (які, в свою чергу, знаходять відображення в системі типології музичних принципів, засобів музичної виразності, прийомів музичної драматургії). Для нього важливі також спеціальні відомості про музичні інструменти та особливості їх техніки; нарешті, у зв'язку з розвитком звукозапису для нього набувають більш

важливого значення окремі положення зі сфери електроакустики, звукорежисури.

Виконавцю теоретичні знання потрібні для правильного прочитання тексту, для розкриття змісту музичного твору, його художнього образу, для переконливої виконавської інтерпретації, для розкриття можливостей різних трактовок образу. В процесі роботи над твором виконавець аналізує форму твору, виявляє стильові, жанрові особливості, динаміку його інтонаційно-тематичного розвитку. Гармонічна єдність раціонального та емоційного у повсякденній творчій роботі виконавця виступає як основа для подальшого розвитку його художнього музичного смаку, для розвитку у нього системи музично-естетичних ціннісних уявлень. Знання і вміння найбільш універсального типу і у великому обсязі необхідні педагогам, оскільки вони готують спеціалістів усіх профілів, тому вони повинні оволодіти всіма різновидами аналізу музики, відомими на даний час.

Останнім часом особливої актуальності набуває розробка методики оціночного аналізу, при якому суб'єкт визначає місце оцінюваного явища серед явищ дійсності, відокремлює його від інших предметів та явищ і висловлює свою оцінку в судженні, прагнучи дати її кваліфіковане обґрунтування.

Найбільш продуктивним такий аналіз виявляється, якщо він вбудовується в єдиний комунікативний процес, до якого залишаються, по можливості, і викладач, і студенти як рівноправні учасники професійного співробітництва. При цьому і викладач, і студенти повинні мати певний рівень комунікативної культури.

Якщо виходити з характеристики особистості, атрибутами якої є соціальність, суб'єктивність, неповторність, то основними компонентами комунікативної культури, необхідними для успішного аналітико-оцінного процесу, мають стати:

- професійна компетентність (знання предмету усіх аспектах його вияву);
- соціальна компетентність (уміння здійснювати спілкування в умовах навчального діалогу та полілогу):
 - а) спілкування як передача інформації,
 - б) спілкування як розуміння,
 - в) спілкування як вплив,
 - г) спілкування як взаємодія;
- гуманітарна компетентність, що дозволяє зrozуміти міру індивідуального розвитку особистості, його світоглядні цінності.

Інтерес до діалогу не як до самоцінного феномену, а як найбільш зручної форми спілкування існує давно. Зростання інтересу до діалогу історично завжди було пов'язане із зростанням інтересу до людини, коли проблема людини ставала центральною проблемою наукового знання (античність, Відродження, Новий час – ХХ ст.). Тим більше, що актуально і в наш час, коли в науці прогресує загальна тенденція гуманізації наукового знання, а в освіті утвердились спрямованість на особистісно орієнтований тип навчання.

В якості соціальної форми спілкування діалог можна розглядати як обмін думками, як бесіду при додержанні певних норм, де суттєвим є творча спрямованість на діалог як на розв'язання певної проблемної ситуації, як робочий інструмент наукового і творчого спілкування. Це не суперечка, тут не важливо, за ким залишиться останнє слово і кому буде присуджено пальму першості. Головне у діалозі – це потреба у вирішенні певної проблеми, одержання певного результату; в нашому випадку, це обмін особистими оціночними судженнями, що виникають у процесі сприйняття, аналізу та оцінювання музичного твору. Оцінки, що висловлюються в процесі такого спілкування, виконують різноманітні функції.

I. Оцінка, висловлена викладачем, виступає:

- в якості установки, яка в найширшому розумінні визначається як «настроювання психологічних сил людини для дії у певному напрямку» [7, 7];
- у ролі навчаючого феномену, коли «робота оцінки тиха, непомітна, нефіксуєма, як робота вчителя, чиї зусилля позначаються побічно у вчинках» [2, 17];
- в якості виховання смаку і професіонального слуху, коли внаслідок висловлення «емоційних, образних характеристик, естетичних оцінок, звичайного вираження враження від почутого до проникнення в сутність гармонічного розвитку, від характеристики звучання, фонічного ефекту до аналізу змісту музики (оціночне судження) обслуговує навчальний

процес» [6, 126].

ІІ. Оцінка, висловлена студентом, найчастіше виявляється:

– «вираженням внутрішніх переживань або певних психічних станів» [4, 37], виконує пізнавальну функцію, коли в процесі оцінювання «він усвідомлює чим є для нього пізнана дійсність, усвідомлює себе у ній» [3, 68];

– функцією орієнтування в оточуючому світі цінностей, тобто «орієнтації суб'єкта у сфері аксіологічно значущих предметів» [5, 119];

– соціально-комунікативну функцію, коли «спостерігається сильно диференційована позиція учасників і розкривається особиста думка кожного члена колективу» [1, 80–81].

Сучасний тип музиканта – творчо зрілої та ініціативної особистості формується в умовах ціннісних, соціально-культурних, художньо стильових альтернатив. Сучасна художня культура багатоаспектна, вона утворює суперечливу єдність прекрасного, піднесеного і потворного. І кожному музиканту-професіоналу доводиться відшуковувати, відкривати для себе такі ціннісні орієнтири, які не дадуть йому опуститися до рівня всеїдності. У цих умовах як ніколи зростає роль оцінок, що дають «спрямування, мету діяльності і тим самим беруть участь у перетворенні практики з можливості в реальність» [3, 72]. Таким чином, у світі законів формування особистості музиканта концепція освіти повинна вибудовуватись як єдиний процес гуманітарної культури, де особа відшукує свої можливості ціннісної самореалізації. У цих умовах зростає роль таланту, самостійності, відповідальності за свій особистісний розвиток і формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берак О.Л. Роль музыкального критика в формировании слушательской оценки. // Методологические вопросы теоретического музыказнания. Вып. XXII. – М.: ГМПИ им.Гнесиных, 1975. – С. 71–86.
2. Братченко Н.В. Диалектика объективного и субъективного в оценочном отношении: Автореф. дис.... канд. филос. наук. – Р-на-Дону, 1975.– 26 с.
3. Брожик В. Марксистская теория оценки. – М.: Прогресс, 1982. – 261 с.
4. Ивин А.А. Основания логики оценок. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 230 с.
5. Кислов Б.А. Проблема оценки в марксистско-ленинской философии /Вопросы теории и методологии/. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 184 с.
6. Назайкинский Е.В., Рагс Ю.Н. Предпосылки эстетических оценок в курсе гармонии. // Труды гос-го муз-пед. института им.Гнесиных. Вып. VI. – М.: ГМПИ им.Гнесиных, 1967. – С.120–134
7. Хачапуридзе Б.И. Проблемы и закономерности фиксированной установки. – Тбилиси, 1962. — 68с.

Людмила ІСЬЯНОВА_(ЗМІСТ 224)

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОГО МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ: СПЕЦИФІКА МУЗИЧНОГО ВИРАЖЕННЯ В КОНЦЕПЦІЇ О.ЛОСЄВА

Першосутнісною характеристикою музики, як це детально обґрунтовується в працях О.Лосєва «Музика як предмет логіки» і «Основне питання філософії музики», є вираження самого процесу становлення як такого, безвідносно до того, що саме, що конкретно стає (розвивається). Тому для повноцінного музичного сприйняття (та його педагогічної оцінки) недостатньо, більш того, невідповідно природі музики, визначення змісту твору вказівкою на ті чи інші статичні і конкретні асоціативні образи й ідеї. Однак це зовсім не означає, вказує Лосєв, що становлення є категорією, яка властива виключно музичі, як і не слід робити висновок про те, що в музиці не може бути нічого, крім становлення, проте останнє є основним *предметом музичного способу вираження*. «Без нього неможливо пояснити того особливо хвилюючого характеру, - підкреслює філософ, - яким відрізняється музичне переживання. Будь-яке мистецтво, що користується тим чи іншим нерухомим образом (архітектура, скульптура, живопис) не може зображувати самої стихії становлення життя, а тільки показує ті чи інші

нерухомі оформлення й усталену образність, що породжені без-образною стихією життя. І тільки чиста музика володіє засобами передавати цю без-образну стихію життя, тобто чисте становлення» [2, 327]. У праці «Діалектика художньої форми» в цьому ракурсі дається класифікація найважливіших видів мистецтва, де поезія й взагалі вся художня література (і пов'язані з нею мистецтва: театр, кіно і т. ін.) є мистецтвами, що виражають «те, що стає», тобто конкретний образ у його розвитку, у становленні, живопис та інші види зображеного мистецтва – «стале» (тобто образ, що досяг мети становлення, який отримав своє цілісне оформлення), а музика – *саме становлення* без конкретизації того, що саме знаходиться в цьому процесі.

Серед форм людської духовної діяльності становлення в чистому вигляді виражається лише в музиці й в математиці, де нам також завжди подається сама процесуальність, безвідносно до будь-якої конкретності просторово-часового характеру. Процесуальність математичної формули є вірною відносно до нечисленної множини можливих предметностей. І, як пише Лосев, музика багато про що говорить, але вона не знає, про що вона говорить. Тут знаходить своє проявлення сутнісний принцип міфологічного мислення, принцип «Pars pro toto» – «все у всьому», або «все може бути всім».

Перевертність, можливість у будь-яку мить виявити досить логічно і алогічно обґрунтоване (міфологічно-символічне обґрунтування!) перетворення будь-чого в будь-що, внаслідок незчислимості варіантів реалізації у матеріальному інобутті «енергії сутності» (даною категорією в ученні Лосєва визначається максимально можливий спектр втілення сутності в предметних фактах, в тому числі, в арте-фактах – мистецьких творах) яскраво демонструється нам, наприклад, у стародавніх сказаннях, міфах, казках, а також в наших сновидіннях.

Принцип «все у всьому», а також центральна характеристика феномену міфу – його спрямованість до розкриття самої сутності явищ, з особливою силою проявляються саме у музиці. Тому в практиці роботи над формуванням художнього сприйняття у учнів будь-якого ступеня освіти необхідно досить обережно, з відповідними поясненнями використовувати твори літератури або живопису в якості «ілюстрацій» до музики. Такі ілюстрації (завжди більш конкретизовані, обмежені, ніж музика) можуть не сприяти змістовному музичному сприйняттю, а навпаки примітизувати, гальмувати його, визначити межі музичної безмежності. До того ж їх конкретна образність можливо зовсім не є близькою до вільного особистісного, тобто суто міфологічного сприйняття-мислення учнів. Використання ж музичних творів як стимулів поглиблення художнього сприйняття живопису або літератури є як раз дуже ефективним, адже музика, коли вона вдало сутнісно підібрана, оживляє статичні образи. Конкретним образам вона додає необхідну для саме художнього сприйняття багатозначність, тобто суто художню символічність.

В практиці педагогіки, на жаль, другий метод використовується набагато менше першого, котрий, до того ж, часто використовується саме на шкоду власне музичному розвитку учнів, оскільки привласнюється конкретна образність музиці, обмежуючи її зміст, свої мислення та почуття. Слухачі звикають, всупереч специфіці музики, шукати в ній чіткі, однозначні відповіді на питання «про що» (в просторово-часовому ракурсі) конкретно говорити музика. На жаль, і досі багатьма педагогами провокуються спроби учнів обов’язково декодувати музику в однозначних конкретних образах, яким придається значимість всього змісту музичних творів: акцентування уваги педагогів на аспекті розвитку асоціативно-образного мислення у процесі музичного сприйняття. Такий педагогічний метод зовсім не сприяє, у його акцентуванні й локалізації, формуванню здібності до адекватного музичного сприйняття. Навпаки, він сприяє зовсім протилежному, що потім дуже важко коректувати. Не знаходячи в музиці образної конкретності, багато учнів (які звикли до цього пошуку) доходять висновку про те, що музика і немає ніякого змісту, або вони не здатні його розуміти.

Будь-яка асоціація й будь-який вербално чи візуально оформленій особистісний міф є саме особистісним міфом змісту музики, одним із множини можливих та адекватних. Таке відношення повинно формуватися в учнів усіх ступенів музичної освіти стосовно й ознайомлення (безумовно, корисного в якості прикладу, проте не більш того!) зі змістовними описами музики, що пропонуються у критичній літературі. Учень ніколи не навчиться

самостійно і сuto музично мислити, якщо не буде знати й розуміти, що такі описи є лише особистінми міфами критиків або педагогів, можливо, навіть, відміченими глибиною проникнення. Музику, як і власне життя, треба зрозуміти і прожити самому, а не виявитися спостерігачем чужого світопізнання. Такі висновки з усією визначеністю витікають з концептуальності лосєвської філософії музики.

Але, чи правомірна, в такому випадку, взагалі постановка питання про адекватність музичного сприйняття? Правомірна, і його методологія подана й запропонована для творчості педагогів-музикантів у працях Олексія Федоровича Лосєва. Такий популярний для музично-педагогічних досліджень (виховного напрямку особливо) термін «адекватність музичного сприйняття» тільки в працях Лосєва дійсно знаходить своє науково-обґрунтоване тлумачення, методологію формування і діагностики цієї здібності. Основоположні параметри цієї методології викладено, зокрема, в роботі «Нарис про музику», де О.Лосєв пише наступне: "... кожний твір музики допускає відому філософізацію, точніше кажучи, міфологізацію, де під міфом розуміється метод зображення об'єктивної сутності буття, що не може бути вираженою в понятті. Міфом є об'єктивне бачення сутності буття, дане в системі пізнавальних форм людини. Міф тому зовсім не є обов'язково образом, хоча він може отримати від нього суттєву підтримку в виразності. Образ є поняттям психологічним, міф же – гносеологічним. Із цього витікає те, що кожен даний музичний твір припускає незлічиму кількість міфологізацій» [1, 653].

Міфологізація, за Лосевим, це бачення сутності в образах і поняттях розуму; проте образи й поняття розуму адекватно виражають лише просторово-часовий світ, отже, міф є просторово-часовою структурою сутності. Але, підкреслює у своїх працях філософ, у міфі головне – це виражати Сутність. Отже, єдина й одна для кожного твору саме *форма міфологізації*, але не її конкретний зміст – як відома система образів, понять, суджень, умовиводів. Музика зображує не оформлені предмети, але іх поза-просторову сутність, яка годиться для незчисленного ряду відповідних просторових предметів. Отже, основоположним критерієм сuto музично-педагогічного підходу до проблеми формування здібності адекватного музично-художнього сприйняття є те, що «форма міфологізації й художньо-творчого відтворення даного музичного твору в критиці (саме форма, а не зміст як це було пояснено вище) є обумовленою з боку структури твору і є тому загально необхідною і обов'язковою» [1, 655].

Як підкреслює філософ, якщо математична процесуальність виражає собою становлення думки, то музика виражає становлення *почуття*, а точніше, *світовідчути* людини. Детально ця надзвичайно важлива позиція розглядається мислителем в статті «Будова художнього світовідчути».

У цій праці О.Лосєв відштовхується від вихідного положення про те, що мистецтво є формою людського пізнання, і в мистецтві, що твориться і сприймається людиною (тобто суб'єктом пізнання) проявляються аналогічні для будь-якого типу пізнання загальні закони мислення. В зв'язку з цим, будова художнього світовідчути в його основних типах обумовлена двома класифікаційними принципами: *ПРИНЦИПОМ ПІЗНАВАЛЬНОГО ОФОРМЛЕННЯ* і *ПРИНЦИПОМ ОСОБИСТОЇ АКТУАЛЬНОСТІ*. Згідно до першого з них, художнє світовідчути поділяється на *музичне* (точніше, чисто музичне; виходячи з цього поняття і слід розуміти в теорії О.Ф.Лосєва всі вказівки на «чисту музику») й *образне*. Причому їх проявлення, що надзвичайно важливо враховувати, знаходить себе у самих різних видах мистецтва. Музичність (чиста музичність) може бути властива, наприклад, творам живопису, літератури, архітектури, скульптури, у той час, як близьке до образності світовідчути й навіть просто зображенальність, нерідко притаманні музичним творам (у всякому випадку окремим їх деталям, фрагментам). Частіше музична зображенальність зустрічається в творах програмної музики, хоча й в них, безумовно, має перевагу світовідчути чисто музичне.

Слухачі, які зовсім не знають про програму твору, не тільки здатні адекватно сприймати формально програмну музику (тобто ту, що має авторську програму), але й часто слухають її з великим захопленням, наділяючи (і це є цілком слушним) її своїми міфологіко-символічними, сутнісними тлумаченнями, що, можливо, зовні не схожі з зазначеною в авторській програмі сuto образністю (але схожі за суттю світовідчути, що виражається у творі й осмислюється слухачем!). Міфологічна картина, що може виникати в свідомості слухачів (хоч,

виникнення суто картинних, тобто візуально-картинних образів має місце далеко не завжди, без будь-якого зниження якості сприйняття) подекуди знаходять своє вираження в найменуваннях творів, що іноді надовго входять в культурно-художній тезаурус людства (прикладом цього є 14-та соната Бетховена, «Місячна»).

«Поняття оформленості тому повинно грати першорядну роль, - читаемо в статті, - оскільки мистецтво є, насамперед пізнанням, а в пізнанні головним є, найперше, ступінь його оформлення» [1, 302]. В мистецтві «дано загальне буття, що преображається, в його чистій і безформній якості, звідки при збереженні цієї безформної (з просторово-часової точки зору) текучості виходить чиста музика, а при згущенні цієї текучості в більш або менш постійні утворення, наприклад, в образі, - образне мистецтво, як, наприклад, так звані скульптура, архітектура і т.д. Зрозуміло, що краще при цьому говорити не про *мистецтво* скульптури, музики і т.д., але про світовідчуття скульптури, музики тощо, оскільки, згідно з тим, що сказано вище, живопис, наприклад, або поезія може створювати іноді менш за все живописне або поетичне враження, створюючи, для прикладу, в сутності музичне або ще інше. В мистецтві, отже, два світовідчуття: *музичне* (тобто *чисто музичне*) й *образне*» [1, 302].

Дійсно, скажімо, твори абстрактного живопису, імпресіонізму, сюрреалізму і багато інших напрямків, за вираженим у них світовідчуттям більш суто музичні, ніж образні («Чорний квадрат» Малевича, картини Далі, Пікассо). Більш музичним у ракурсі оформлення світовідчуття, що осмислюється і виражається, є наступний вірш Й.Мандельштама, в якому просторово-часові феномени, що згадуються не є суто художніми образами. Кожен з них окремо нічого нам не дає для розкриття змісту вірша, виконуючи ту ж саму роль, яку виконують у будь-якому музичному творі окрім інтонації, ритмічні фігури, гармонічні сполучення, що оформлюють хаотичну багатоскладність, безформність (передоформленість) світовідчуття як пізнавального феномену. Останнє не піддається чіткому візуальному або словесному, тобто образному вираженню. Розглянемо ж цей вірш Й.Мандельштама з названої точки зору:

Улыбнись, ягненок гневный, с Рафаэлева холста, —
На холсте уста вселенной, но она уже не та!
В легком воздухе свирели растворы жемчужин боль. —
В синий, синий цвет синели океана въелась соль.
Цвет воздушного разбоя и пещерной густоты,
Складки бурного покоя на коленях разлиты.
На скале черствее хлеба — молодых тростинки рощ,
И плывет углами неба восхитительная мощь.

При тому, що багато музичних творів мають дійсно образні фрагменти або цілі зображенальні картини (наприклад, «На трійці» П.Чайковського, «Льодове побоїще» С.Прокоф'єва), пошук суто образності в кожному музичному опусі, а також обмеження змісту музичних творів смислом фрагментарної образності, не є правомірним. Перевіrimо себе: яка «образність» хвилює наш розум та почуття в 40-й симфонії Моцарта або в концерті для скрипки з оркестром Мендельсона тощо? Тобто, яка конкретна вербально-візуальна образність стає тут предметом нашого сприйняття? Але ж оці твори відносяться до найбільш популярних, до тих, котрі люблять і розуміють як становлення вираженого у музичній тканині світовідчуття навіть так звані непідготовлені слухачі! Розгадка тут дуже проста й складна водночас: сутнісна функція музики полягає саме у вираженні того, що не може бути вираженим, оформленім словом чи просторово-часовим образом, хоч і пізнається людиною як фактор її буття (nehaj тільки інтуїтивно, почуттєво).

Другий принцип – ПРИНЦІП ОСОБИСТОЇ АКТУАЛЬНОСТІ – обумовлює наступний поділ художнього світовідчуття на *епічне, ліричне, драматичне та трагічне*. Зміст цих категорій у феноменолого-діалектичній концептуальності О.Ф.Лосєва суттєво відрізняється від традиційних тлумачень. Відрізняється глибинністю філософського і психологічного обґрунтuvання. Ступінь особистої актуальності зростає від епічного, через стадію ліричного до драматичного типу світовідчуття, маючи множину проміжних градацій. Всі названі тут три типи художнього світовідчуття здатні проявлятись в творах самих різних видів мистецтва, в різних жанрах і формах. Теж саме є цілком слушним щодо світовідчуття трагічного, яке, однак,

не є однорядовим із попередніми. Трагічне світовідчуття (у його модифікаціях, за Лосєвим, як оптимістичного та пессимістичного) здатне пронизувати твори й епічного, й ліричного, й драматичного типів, утворюючи, отже, трагізм епічний, ліричний і драматичний.

Трагічне світовідчуття передбачає в своїй структурі відображення трьох планів буття: плану світового хаосу (хаокосмос), плану душі, яка переживає космічні грані, й плану життя преображеного і воскреслого. Трагічне світовідчуття, за Лосєвим, є інтуїцією визначеності життя всього світу і, в тому числі, кожної людини Світовою Волею, Світовим Розумом. Мета цієї Вищої Сили людині невідома... «Хіба ми що-небудь знаємо, для чого дано страждання і для чого радість? Не нам, не нам, але Імені Твоєму!», - виражає О.Лосев своє власне трагічно-оптимістичне світовідчуття. «І коли Потяг Світової Волі, що б'ється, зустрів Форму, в якій він затремтів, - почалася музика як твір мистецтва [1, 643]», - ці прекрасні лосєвські рядки, що здатні слугувати основоположним епіграфом до осмислення феномену високохудожньої музики кожною духовно розвинутою людиною, зовсім не є красивою метафорою, а отримують у строгій логіці вчення О.Ф.Лосєва своє детальне феноменологічно-дialektичне обґрунтування.

Трагічне світовідчуття, за своєю суттю, найбільш тісно пов'язане з феноменальною природою музичного засобу пізнання світу. В обґрунтуванні О.Лосєва трагізм є не тільки притаманним музиці, а й бере свої витоки в суто музичному світовідчутті людини, що є збуджувальним стимулом явищ та побутування музичного мистецтва. Від даного розуміння трагізму виходить визначення Лосєва про специфіку *музичних почуттів*, що виражаются високохудожньою музикою, на відміну від почуттів буденних, або, як їх було прийнято розчленено позначати в літературі радянського періоду, «простих людських почуттів», а також від почуттів низинних, примітивно-фізіологічних: вираження останніх – прерогатива «музичноподібного кітчу», що вже за свою однозначністю сuto музикою і не є.

У названій статті О.Лосев пише про специфіку сuto музичних почуттів: «Скажуть: у чому ж тоді різниця між самими звичайними переживаннями радості, горя, кохання, ненависті, що всім знайомі і складають наше щоденне життя, й, з іншого боку, сuto художніми, музичними у власному смислі, настроями, що в нас бувають під час слухання концерту, та й то не кожного. Відповіді на це питання не зрозуміє той, хто заздалегідь упереджений в тому, що музика є простим задоволенням, яке нічого спільногого не має з філософським осятненням світу. Я можу відповісти тільки тому, хто *вже* пережив музику як *прозріння*. Тому, хто пережив це зрозуміло, що музика відкриває найглибшу й найзахопливішу сутність там, де раніше, здавалося б, панувала монотонна буденність... І тільки в музиці, коли стаємо обличчям до життя, ми бачимо увесь наш буденний нахил до абстракції і бачимо як все просте і ясне в переживаннях пов'язане з найглибшими містичними коріннями з Світовою Душою, яка б'ється в кожній маленькій людській особистості» [1, 643].

В цих чудових і дивовижно точних за смыслом словах великого мислителя-гуманіста виражена не тільки специфіка музичного почуття, але й сутність цілеспрямованості педагогічної діяльності в ракурсі проблеми формування адекватності музично-художнього сприйняття «як здатності істинно духовного сходження». Не асоціативно-образне як таке, а міфолого-символічне сприйняття музики як вираження чистого становлення художнього світовідчуття в його філософсько-глибинному ступені – такою є справжня предметність педагогічної мети. Не просто розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості здійснює і потребує для свого осмислення музичне мистецтво, а розвиток почуттів інтелектуальних, тобто тих, що, за Лосєвим, є «сталим смыслу». Тому становлення професійного музиканта значною мірою пов'язане з сuto філософським *розвитком особистості*, з формуванням її методологічної культури. Педагогічне опанування філософсько-естетичної спадщини О.Лосєва в практиці вищої музичної освіти є актуальним завданням, розв'язання якого стане значною запорукою в досягненні поступу освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение. – М., 1995. – 944с.
2. Лосев А.Ф. Основной вопрос философии музыки //Философия. Миѳология. Культура. – М.: Політиздат, 1991. – С.315-335.
3. Исьянова Л.М. Феноменологическая диалектика - Искусство - Музыка: УРОКИ А.Ф.ЛОСЕВА. -

Марія ВОЛОС_(ЗМІСТ 224)

ЕСТЕТИЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Сила виховного впливу мистецтва на особистість визначається передусім його естетичним характером. Будь-яке переживання, викликане мистецтвом, — це естетичне переживання, яке супроводжується естетичною насолодою. Своєрідність естетичних переживань полягає у специфічному і неповторному поєднанні різних за своєю спрямованістю й інтенсивністю емоцій.

Мистецтво справляє цілісний і особистісний вплив на людину. Цей вплив визначається передусім залученням до процесу художнього сприймання всієї особистості, взаємодією в художньому переживанні усіх рівнів психіки — її відчуттів, почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті, інтуїції тощо. Особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом “перенесення” її в ситуацію, зображену художником, коли виникає ефект ототожнення себе з героями твору. Читач, слухач, глядач ніби пізнає в героях твору власний світ, заглиблюється у близькі образи, почуття і переживання, порівнює їх один з одним і себе з ними. Тут найважливіше те, що в процесі такого співпереживання з'являється ставлення, естетичні оцінки, які мають незрівнянно більшу спонукальну силу ніж оцінки, які просто передаються й засвоюються.

У виховному плані важливо те, що під впливом творів мистецтва змінюються смаки й симпатії, естетичні і моральні оцінки, погляди, інтереси, ставлення до явищ культурного і соціального життя. Чим глибший, створений мистецтвом ефект власних пошуків людини, набутий у результаті переживання і осмислення художнього твору досвід, тим сильніший його вплив на неї.

Естетична орієнтація — особлива якість свідомості, яка набувається у процесі життєдіяльності і соціальності індивіда, що характеризується вмінням розпізнавати і надавати перевагу явищам природної і суспільної дійсності, культури і мистецтва, спираючись на уявлення про закони краси, життевого та художнього вдосконалення і суспільного значення цих явищ.

Естетична свідомість має аксіологічний характер, оскільки в ній фіксуються естетичні цінності, що виявляються через оцінку. Естетична оцінка невіддільна від емоційного переживання, що є формою вияву емоцій у мистецтві. Вона передбачає вміння вибірково ставитись до прекрасного і потворного, піднесенного, трагічного і комічного у житті та мистецтві через естетичне переживання. В емоційній оцінці через естетичні інтереси, смаки, погляди тобто естетичні орієнтації, відображається спільнота спрямованості її розвитку та ідеалів.

Естетичні орієнтації найбільш активно проявляють себе в художній діяльності людини. Мистецтво як форма суспільної свідомості і як особливий вид духовно-практичної діяльності індивіда відіграє вирішальну роль у поглибленні світу почуттів, в розвитку його емоційної чутливості і відгуку, воно є великим джерелом естетичних вражень. Розглядаючи питання про співвідношення мистецтва і життя, Л.Виготський підкреслює його виховне значення. “Мистецтво є важливим зіткненням всіх біологічних і соціальних процесів особистості в суспільстві, воно є засобом урівноваження людини зі світом в найкритичніші і найвідповідальніші хвилини життя, і це докорінно спростовує погляд на мистецтво, як на прикрасу. В ньому відображається не тільки дійсність, але і людина з її складним та різноманітним внутрішнім світом [1, 236]. Тому спілкування засобом якого є мистецтво сприяє пізнанню людиною світу, завдякися осягненню художнього образу воно удосконалює і збагачує його власну емоційну сферу, маючи на нього виховний вплив. “Мистецтво, — за словами М.Кагана, — відіграє водночас роль засобу спілкування, засобу ціннісної орієнтації, інструменту пізнання і знаряддя практично-духовного перетворення світу” [2,143]. Осмислюючи твори мистецтва, їх ідейний зміст, правдивість і ширість почуттів, яскравість і

переконливість художнього образу, всі його засоби виразності і естетичну цінність, людина набуває здатності аналізувати твори мистецтва і визначати особисте ставлення до них.

Мистецтво виступає не тільки стимулятором в утворенні естетичних орієнтацій особистості. Моделоючи перед реципієнтом художнього твору: нескінченну різноманітність життєвих ситуацій і людських відносин, воно спонукає, шпіфує орієнтовно-оцінювані навики і здібності, необхідні кожному у повсякденному житті. Е.Незайкінський справедливо пов'язує це "моделоюче" із суспільно-виховною властивістю мистецтва [3].

Специфіка естетичного впливу мистецтва на особистість полягає в тому, що вона викликає у неї відповідні естетичні переживання, динамічні, насичені образи й асоціації, спонукає до активної мислительної діяльності, організує відповідну настроєність їхнього духовного світу. Виховний вплив на людину має не лише мистецтво, а й особистість творця. Кожен художник висвітлює одвічні житейські проблеми по-своєму, і в цьому своєрідність його внеску в духовну скарбницю народу.

Велике значення має мистецтво у розвитку сприймання, творчої фантазії, образного мислення людини. Воно поглиблює і спрямовує її духовні пошуки, формує інтереси і потреби, смаки. Мистецтво виражає внутрішній світ людини, її думки, почуття, переживання, уявлення та ставлення до явищ дійсності. Воно не тільки формує здатність насолоджуватись прекрасним співзвуччям і красою художньої форми, але і впливає на розуміння людиною життя, стимулює появу естетичних ідеалів, ідейних переконань. Сприймаючи настрій художнього твору людина усвідомлює його ідейний зміст, у неї виникає потреба у зустрічі з ним та творче ставлення до мистецтва як засобу пізнання людського життя.

Становлення естетичної орієнтації нерозривно пов'язане з розвитком умінь людини бачити і аналізувати суть та суспільну значимість явищ і процесів дійсності. Будучи одним із механізмів саморозкриття і самовиявлення особистості, естетична орієнтація впливає на творчу активність особи в різноманітних сферах її життєдіяльності. Її належить значна роль в збагаченні і актуалізації творчого потенціалу індивіда.

Розвинута естетична орієнтація особистості означає готовність і вміння самостійно розкривати і узагальнювати цінність явищ для гармонійного розвитку особистості та вдосконалення її ставлення до суспільства, здатність відстоювати свої переконання, захищати і збагачувати естетичні цінності.

Функції естетичної орієнтації в духовному світі особистості багатоаспектні: головна їх роль — в інтеграції властивостей свідомості на основі вивірених ціннісних переконань, в активізації процесу формування естетичних інтересів, поглядів, потреб, смаків, які є її основними структурними компонентами, від рівня їх сформованості залежить характер розвитку цих орієнтацій.

Естетичний смак є безпосереднім відображенням світоглядних позицій індивіда, його поглядів, потреб, ідеалів, тобто здатність відрізняти прекрасне від потворного, істинну красу від хибної. Він, як система чуттєво-емоційних та інтелектуально-раціональних уподобань відіграє роль посередника між емоційним сприйманням та інтелектуальною оцінкою предметів і явищ, що сприймаються особистістю. У ньому органічно переплітається усвідомлене і неусвідомлене. Естетичний смак — це здатність до самостійної оцінки, переживання естетичних явищ, адекватно до їх об'єктивної естетичної цінності [4].

Естетична потреба перебуває у взаємозв'язку із загальним культурним розвитком особистості, її ідеалами, соціальним, художнім та естетичним змістом. У дослідженні Л.Філатової естетична потреба обґрутована як складова якість естетичної культури. Дослідниця розглядає її як процес і як результат внутрішньої і зовнішньої регуляції. Як процес, потреба включає ряд етапів, що змінюють один одного: від інтересу через цілепокладання до сформованої потреби. Як результат вона є наслідком використання різних способів педагогічного керівництва зовнішньою і внутрішньою стороною потреби учнів в освоєнні мистецтва на етапах її розвитку [5].

Виступаючи як предметне вираження явищ, що сприймаються, переживаються й оцінюються, естетична потреба спрямовує особистість не тільки на споглядання або споживання краси, а й на її творення. Вона немовби "сплавляє" в єдине безпосереднє емоційне начало з особистим сенсом і спрямовує особу на вчинки та дії, пов'язані з пошуком і

створенням предметів та явищ, що відповідають цій емоційно — інтелектуальній єдності” [4, 127]. Можливі різні рівні її прояву і задоволення: від амфорного пробудження будь-яким способом ”вгамувати емоційний голод” — до чітких, виврених естетичною науковою понять про закони краси і творчості, мірила естетичної гідності та художньої досконалості. В цьому випадку принципи відбору складаються на основі орієнтацій, вироблених нонконформною орієнтацією свідомості особистості, і обумовлюються її вихованістю, освіченістю, соціальним і психологічним досвідом [4].

Побудова думок, переконань, ціннісних орієнтацій, ідеалів особистості має пряме відношення до спрямованості у формуванні естетичних інтересів. Вони не можуть бути ізольовані від інших якостей людини і перш за все її світогляду, світовідчуття. Вплив об'єктів не сам по собі формує естетичні інтереси особистості, а саме розуміння їх естетичної цінності як єдності естетичного і морального. Тому ціннісне відображення людиною дійсності відбувається через призму її інтересів. Інтереси і цінності знаходяться в тісній взаємозалежності та взаємозумовленості. Інтерес особистості визначає не тільки предмет відображення, але і створює сферу значень, тому в результаті все, що стає предметом інтересу, набуває особистий, ціннісний зміст, ціннісну характеристику. Він є умовою формування естетичних орієнтацій та їх показником. Естетичний інтерес - це спрямованість думок і почуттів особистості на важливі для неї естетичні цінності, які регламентують, конкретизують, погоджують її інтереси.

Естетичні інтереси існують у двох видах: як об'єктивні суспільні інтереси і як суб'єктивні відображення у свідомості особистості. Будучи наслідком розвитку людського суспільства, естетичні інтереси виступають об'єктивною величиною у ставленні до особистості.

Естетичний інтерес спрямований на засвоєння прекрасного в навколоїшній дійсності та в мистецтві і формується та реалізується в будь-якій діяльності людини, бо кожна діяльність має в собі елементи прекрасного. Між естетичними потребами, інтересами, смаками існує складна діалектична залежність: вони постійно взаємодіють, переходячи із однієї якості в іншу.

Отже, формування естетичних орієнтацій – тривалий, складний процес. Він включає розвиток здібностей художнього сприйняття, інтересів та потреб для нового спілкування, засобом якого є мистецтво. Це поступовий рух естетичної свідомості, що включає поступове підняття на більш високі рівні естетичного засвоєння дійсності. Естетична інформація тільки тоді досягає мети і перетворюється у засіб виховання, коли особистість внутрішньо зацікавлена предметом сприймання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология искусства -2-е изд. — М.: Просвещение, 1968. — С.236
2. Назайкинский Е.В.Оценочная деятельность при восприятии музыки. В кн: Восприятие музыки. — М., 1980. — С.198
3. Каган М.С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. — М.: Политиздат, 1988. — С. 143.
4. Блахут А.В. Творча здібність: сутність, природа, структура// Етика, естетика і теорія культури. — 1992. — №37. — С.127
5. Філатова Л.Н. Формування естетических потребностей у учащихся старшого школьного возраста: Автореф. Дис..канд.пед.наук: — Л., 1983. — С. 21

Людмила КОНДРАЦЬКА (ЗМІСТ 224)

Мистецтво і Біблія: педагогічні здобутки культуротворчого діалогу

Аналіз численних варіантів рефлексії на тему антропологічних витоків освіти дає підстави стверджувати, що християнська ідеологія має виразний педагогічний характер. Саме у

контексті біблійної ідеї Божественного блага досліджували визначальні прояви вільної людської особистості не лише теологи Петро Абеляр [1], св.Фома Аквінський [9], Авва Дорофей [3], Микита Стифат [4], неотоміст Марсель Шеню [5], а й педагоги. Серед них – Григорій Сковорода, Костянтин Ушинський, Іван Огієнко, Памфіл Юркевич.

Іх досвід переконує, що вільний людський розум є результатом нескінченого пізнання Божого буття і супроводжується “муками совіті й святкуванням душі” [13] – характеристиками аж ніяк не раціональними. При такому “причашаючому” тлумаченні розуму не людина прагне оволодіти істиною, але істина прагне оволодіти людиною, бо виявлені у пошуках добротворчість і милосердя демонструють цілючу любов Бога і присутність у серці Святого Духа.

На жаль, у сучасному секуляризованому світі гностична особа, заспілена вірою в існування “абсолютного знання” про добро і зло, красу і потворність, самовпевнено претендує на роль, такого собі, супермена і потенційно готова стати терористом . Адже це “знання” зобов’язує знищити щось одне, “покращивши” тим самим буття. При чому, мотивація такого тероризму опускається все нижче (на етнічний, конфесійний, науковий, колегіальний, навіть родинний рівень). У результаті ми невпинно спостерігаємо, як людина попирає моральний закон і нехтує дароване їй право на благодатне творче ставлення до оточуючого світу. Якщо першу гуманістичну втрату частково можна поновити з допомогою тієї ж віри й релігії, то як бути з другою? Очевидно, необхідно знайти феномен, який вміщує творчий потенціал єднання Бога і світу – цих “двох безодень, між якими розп’ята Душа” [9, 37]. Погляди багатьох учених тут справедливо спрямовані до мистецтва. Бо лише воно – “вічночасове, божественно-сподвижницьке; бо світ мистецтва – вічне Прагнення і Воля, вічна Творчість і Воскресіння”[12, 479]. Звідси – обумовленість рівноправної участі мистецтва у діалозі із християнською ідеєю про з’ясування шляхів, що ведуть людину до осягнення Найвищого Блага.

Дана проблема стала предметом часто взаємозаперечуючих рефлексій у філософії [2, 12, 15, 17], теології [1, 5, 6, 9, 14], мистецтвознавстві (зокрема працях Boehція, Макробія, Августіна, Фр.Шіллера, В.Гете, Х.Ортеги-і-Гассета, Д.Степовика та ін.). Однак у теорії й практиці мистецької освіти відповідна галерея ю досі пустує. Між тим, актуальність означеної проблеми є беззаперечною, і, перш за все, з огляду на пріоритети національної української ментальності.

Отже, на часі – перегляд не лише змісту навчально-методичної літератури з фахових дисциплін у вищих та середніх спеціальних мистецьких та мистецько-педагогічних закладах, а й критичне переосмислення методологічних підвалин мистецької освіти у національній школі взагалі. На шляху реалізації даного завдання автором вже здійснено перші спроби [10; 11]. Наступним кроком у цьому напрямку, як нам видається, має бути з’ясування більш вузького аспекту проблеми: специфіки художнього пізнання мистецтва через призму християнської ідеї та його вплив на духовне становлення особистості.

Початковим етапом такого підходу, гадаємо, постане розгляд питання про ставлення Біблії до різних видів мистецтва та його морально-естетичне значення.

Ti, кому здається, що Святе Писання заперечує мистецтво, вказують, в першу чергу, на декалог: “Не робити тебе самим ніякого тесаного кумира, ані подобини того, що вгорі, на небі, ні того, що внизу, на землі, ні того, що попід землею, у водах. Не падати перед ними ниць і не служити їм, бо Я Господь, Бог твій, Бог ревнівий (Вихід, 20:4-5). Однак, перш ніж стверджувати це, пропонуємо інший фрагмент Закону. Він, на нашу думку, допоможе зрозуміти справжню сутність другої заповіді. Отже: “Не робіть собі кумирів, ні тесаних ідолів, ні стовпів не ставте собі, ні каменя з образами нехай не буде у вашій землі, щоб перед ними падати ниць; бо Я – Господь, Бог ваш” (Левіт, 26:1). Цей фрагмент дає підстави зробити висновок, що Писання заперечує не саму художню творчість, зокрема образотворче мистецтво, але поклоніння їм. Таким чином, заповідь спрямована не проти мистецтва, але проти обожнювання його і всього, що створено руками людини.

На користь сказаного допитливий читач може використати інший приклад. Відомо, що на горі Синай Бог одночасно з виголошенням десяти заповідей наказав Мойсею побудувати скіпію із застосуванням усіх видів образотворчого мистецтва. Більше того, він навіть подав зразок цієї скіпії: “Зробиши кивот з дерева акації; два ліктя з половиною завдовжки, півтора ліктя завшир і півтора ліктя заввиш. І облицюєши його щирим золотом... і на верху обведеш

його кругом золотою листвою. Виллеш чотири каблучки з золота і поприкріплює по чотирьох рогах його... виготовує двох золотих херувимів кутим поробленням... і простягатимуть херувими крила вгору, покриваючи ними віко ...” (Вихід, 25:10-22). Увагу в даній скинії привертає “ескіз” світильника: “Виготовує світильник чеканий із золота чистого; стебло його, вітки його, чашечки його, бруньки і квіти його мусять бути однолиті. Три вітки з одного боку його і три вітки з другого боку. Три чашечки, як мигдалевий цвіт, з брунькою і квіточкою повинні бути на одній вітці, і три чашечки – на другій” (Вихід, 25:31-33). Не менш цікавим є опис священичих риз до скинії: “Ось які ризи нехай справлять: нагрудник і ефод, верхню ризу – хитон мережаний, митру й пояс... Вони візьмуть на те золота й блакиту, порфірі й кармазину та тонкого полотна... І зробиш верхню ризу всю з блакиту... По краях її зробиш гранатові яблучка з блакиту, порфірі і кармазину... і дзвіночки золоті проміж ними навколо” (Вихід, 28:4-35).

Отже, святі речі Бог наказує прикрасити зображеннями дарів природи, тобто образів краси земної, більше того, яблука, згідно його вказівки, мають бути неправдоподібного блакитного кольору. Тобто, пропонується свобода творчості і заперечується “фотографічність” мистецтва, але не саме мистецтво.

Ідея побудови храму також належить не людині. Як згадується у Хроніці, Давид віддав Соломону “начерк всього, що було в нього на душі – для різних частин храму” (Хроніка 1, 28:11-12). Далі у 19-му вірші читаємо: “Усе це, всі роботи, що були в начерку показав йому (Соломону – К.Л.) в запису, що був від Господа”. Як бачимо досвід Давида у будівництві храму був не лише релігійним, але й включав певні математичні одкровення. То яким же повинен був стати храм? Подив викликає наступне посилання: “Головний дім покрив кипарисовим деревом і обклав його чистим золотом, а зверху вирізбив пальми та завитки розквітаючих квітів для краси” (Хроніка 2,3:6). Звернімо увагу, що у використанні коштовностей і рельєфних зображень не було ніякої прагматичної мети, ніякої доцільності. Бог просто хотів зробити храм красивим. Підтвердження цьому знаходимо у 15-17 віршах Хроніки 2, де читаємо: “А перед храмом зроби два стовпи, і ланці як у святилищі, і поклади поверх стовпів, і зроби сто гранатових яблук, і причепи їх до ланців”. Отже, колони не підтримували архітектурну конструкцію, а значить нічого не важили з погляду інженерної доцільності. Їх було встановлено з метою окраси, бо так звелів Бог.

Ще один приклад. У четвертій главі Хроніки 2 йдеться про спорудження Соломоном величезного жертвовника і “моря литого”, круглого, в десять ліктів від краю до краю. Воно стояло на 12 литих волах, розташованих трійками по чотири сторони світу; “було завтовшки в долоню і край його були зроблені, як край чаші, на зразок розквітлої лілеї” (Хроніка 2, 4:5). Отже, храм, окрім рельєфного зображення херувимів – образу світу невидимого, був прикрашений різьбленими квітами, яблуками й волами – образами рослинного й тваринного світу, тобто світу видимого; і все це – задля краси. Вона – символ великої тайни гармонійності Богом створеного світу. І за це хвала Богу!

Предметом образотворчого мистецтва, яке описане у Біблії, є не лише релігійні сюжети. Адже християнським мистецтво робить не тема, а ставлення до неї. Так, у Першій книзі царів подано опис престолу Соломона – один із небагатьох прикладів світського мистецтва того часу. “І зробив цар великий престіл із слонової кости і обклав його чистим золотом, і були по обидва боки два живих леви. І ще 12 левів стояли там на шести сходах по обидва боки” (Царі 1, 10:18-20).

Звертається увага і на вирішення певних технологічних проблем під час створення мистецьких зразків. Подібно до Мікеланджело, котрий своїми руками видобував мармур із величезних флорентійських кар’єрів, давньоіудейський майстер відливав бронзу у містці “між Сокхофом і Цередою”, де глина найбільш підходила для надання правильної форми його моделі. Ось так, ненав’язливо читач підводиться до осмислення думки: світ вічний; проблеми, які постаються перед людиною, теж одвічні; вони об’єднують всіх людей землі, якщо їх вирішення базується на взаєморозумінні і братерстві.

Біблія не заперечує й інших видів мистецтва. Найбільш очевидним є її зв’язок із поезією. Звернімось до, так званих, поетичних книг Старого Завіту – Книги Іова, Псалмів, Приповістей Соломона, Книги сина Сираха, Книги Мудрості і, нарешті, Пісні пісень. Вони репрезентують

два жанрових різновиди біблійної поезії: дидактику (Книга сина Сираха) та лірику (Пісня пісень). Щодо поетичної конструкції, дані поезії відзначаються традиційним для давньоєврейської літератури паралелізмом. Сутність його полягає в наступному: вірш складається з двох рівнолежчих рядків, причому другий, становлячи своєрідну симетрію з першим, перефразовує його думку. Наприклад, “Словом Господнім створене небо, і подихом уст його – вся його оздоба” (Пс., 33:6). Як бачимо, “Подих уст” у другому порядку – те саме, що й “слово” у першому. Метафоричний синонім не лише повторює, але й підкреслює і подає у новій площині однорідне поняття. Тим самим, паралелізм зосереджує увагу читача на розумінні священного тексту. Поетичний склад давньоєврейського вірша унормовується наголошеними складами, число яких коливається між 2 та 5 у рядках зasadничо різної довжини (на противагу європейській, силабо-тонічній, поезії). Цей поетичний прийом не заважає, зрештою, широко відображати об’явлене побожне повчання.

Одна із найпрекрасніших ліричних поем – Пісня пісень Соломона. Вона символічно відображає любов між Христом і церквою, оскільки християнські стосунки між чоловіком і жінкою повинні відповідати відносинам Христа і церкви. Бог задумав, щоб любов чоловіка до жінки завжди була такою ж як любов Бога до людей. Ось чому Пісню Соломона Він помістив у Своє Слово – Біблію. Однак, вся людина, в єдності душі і тіла, створена для того, щоб любити Бога. Важливим є кожний аспект людської природи. Краса інтимних стосунків одного чоловіка і однієї жінки не є у цьому винятком. Тому любовна лірика не суперечить Богу. Та й поетична майстерність, з якою написана Пісня вражає своєю філігранністю. Це прагнення до досконалості – прекрасна хвала Богу.

Окремо слід охарактеризувати ту частину Старого Завіту, яка традиційно називається Пророчими писаннями. З літературного погляду – це велика поезія. Пророки були визначними поетами і свого часу, і у світовому масштабі. До речі, слово “пророк” (по-давньоєврейськи – “набі”, по-грецьки – “профетос”) означає: той, хто покликаний говорити від іншої особи, герольда, вісника. При чому, пророк – не просто провідець (провидіння майбутнього – лише одна із граней пророчого служіння). Пророк – дивовижна людина, у якій поєднується яскрава людська самосвідомість і голос Божий. Хоч і великими були досягнення філософії, політики, науки, релігійних діячів того часу, але жоден з них не бачив майбутнього для людства. Саме пророкам відкрилось дещо незвичне: вони побачили світ, що летить до мети, як стріла, пущена невідомою таємницею рукою; вони першими зрозуміли, що тільки тоді життя у цьому світі має смисл, якщо за ним стоять Дух. Саме тому Книги пророків вражали наступні століття і тисячоліття. Згадаймо шевченківських “Ісаїю” і “Плач Єремії”, пушкінського “Пророка”, високохудожню поезію Василя Стуса; згадаймо пророка Моісея, вирізьбленого на плафоні Сикстинської капели, містичні образи пророків у Врубеля, нашого Василя Бойчука і т.п.

Початок пророчої літератури поклав Амус. Він був прогнаний, але учні зберегли усі його промови. У них пророк високопоетичним словом закликав служити Творцю, перш за все, віддаючись його волі своїми моральними зусиллями, перед наближенням грізного Суду. Цікаво, що Суд пророк розуміє як безсмертну, безконечну Божу любов, яка йде до людини, зустрічає її і, коли торкається її, “спалахує блискавка, бо світло торкається пітьми, чисте – з не чистим, зло – з абсолютним добрим” (Амус, 5). Без такого розуміння Судного дня важко збагнути художній зміст моцартівського і вердієвського “Реквіємів”, бетховенської “Урочистої меси”, фіналу його Дев’ятої симфонії, численні маліарські й скульптурні спроби його втілення.

У VIII ст. до Різдва Христового приходить пророк Осія – священик, людина ніжної душі і трагічної долі. Він продовжував усім серцем любити дружину, що зрадила й покинула його, і готовий був прийняти її назад, у свій дім. Народ відвернувся від нього, але Бог відкрився йому як вічна Любов. Осія талановито символічно описує свою особисту драму, а з ним – і Боже страждання. Виявляється, що той, Хто стоїть над світом, страждає за нас, що ми йому потрібні, а наша зрада, наш відхід від Нього постають для Нього невимовним болем. Пророк виголошує Його безсмертні слова: “Бо Я бажаю милости, а не жертві” (Осія, 6:6).

Ця ідея дісталася ще більш яскраво-поетичне вираження у наступного пророка – Єремії. Його “Плач” – справжня перлина світової трагічної поезії:

“Ти ж бо, Господи, повіки перебуваєш;
престол Твій з роду й до роду.

Чому Ти нас назавжди забуваєш
і нас так надовго покидаєш?
Наверни нас, Господи, до себе,
і ми повернемось:
обнови наші дні, як було колись.
Невже Ти зовсім нас відкинув,
на нас без міри прогнівився?

(Плач Єремії, 5: 19-22)

В іншій книзі пророка Єремії “герой-зрадник не зі своєї волі” виголошує палке пророцтво про Надію, за 500 років до нашої ери віщуючи: люди зруйнували закон і Завіт Творця між ними і Богом, але прийде новий час, коли Бог ухвалить із людьми Новий Завіт, і він буде накреслений не на “скрижалях кам’яних, а в серці людському” (Єремія, 31:31).

У тому ж VIII ст. до н.е. з’являється один із найвеличніших пророків – Ісаїя. Якщо поезія Амуза вчить про Божий суд, а поезія Осія навчає про Божу любов, то Ісаїя говорить про спасіння, яке несе світу Слуга Господній (Ісаїя, 42:1-4). Від чого спасіння? Від царства безумства і пітьми, війни і зла. Хто цей Слуга Господній? Месія, Христос. Він приходить як “муж скорботи”: “він, мов той пагін, виріс перед нами, мов корінь землі сухої. Не було в ньому ні виду, ні краси... Зневажений, останній між людьми, чоловік болів і ми його нізащо мали” (Ісаїя, 53: 2-3). Цікаво, що ці слова виголошуються від особи царів земних, котрі постають, як хор у античній трагедії. Далі вони говорять: “Він взяв на Себе наші немощі, і поніс наші хвороби; а ми думали, що Його покарано, що Бог його побив і принизив. Він же був поранений за гріхи наші, і роздавлений за беззаконня наші. Кара, що нас спасає, була на Ньому, і ранами Його ми зцілились” (Ісаїя, 53:5). Цей фрагмент не лише захоплює нас своїм високим поетичним стилем, але й є визначним для розуміння всієї сутності пророчого руху. Адже пророки були живою совістю народу, і як завжди буває у таких випадках, їх чекала доля Касандри. Вони говорили про те, що коли люди не навернуться до Бога, буде катастрофа. Вони виголошували це тоді, їх слово звучало потому, їх слово звучить і нині. Безсмертне поетичне пророцтво велета духу – Кобзаря не змогло відвернути національної катастрофи, розвившись об скам’янілі душі своїх нащадків. Ліна Костенко попереджала про назрівання екологічної катастрофи як наслідок “душевного Чорнобілу”. А ми зневажили просту істину: коли людина попирає духовні цінності, їй, врешті-решт, прийдеться розплачуватись за це. Такий вже моральний світопорядок.

На схилі віку Ісаїя виголошує гіркі слова і все ж не втрачає надії: він “бачить”, що приходить час (прийде неодмінно!), коли люди “перекуютуть мечі на орала”, скінчиться зло на землі, і “вовк ляже поруч з ягнятком” (Ісаїя, 11:6). Завершує своє пророцтво Ісаїя славнозвісною метафорою: “дитя буде грatisя біля нори гадюки, і нішо йому не зашкодить” (Ісаїя, 11:8). Отже, природа стане другом людини, і буде новий Едем.

На увагу, безперечно, заслуговує й пророцтво Єзекіїла. Він поетично змальовує фантастично-казкові картини, в яких у метафоричній формі зображає трагічне видіння: Дім Божий, Храм покидає сяюча хмаринка – Дух Божий, слава Господня. Вона відпливає далеко на схід, у Месопотамію. Сюди ж з півночі летить вогняна космічна колісниця, підтримувана чотирма херувимами. Вони – символи усіх живих істот, колісниця – символ Ковчегу незримого Творця. Бог являється пророку і говорить, що святиня покинула зруйноване і забуте Богом місто, але вона – разом з церквою, разом з народом Божим (Єзекіїл, 10).

Не заперечується Біблією і музика. Один із кращих зразків присутнього у Святому Писанні музичного мистецтва – двоголосна пісня Маріам, заспівана єреями після визволення їх від військ фараона: “І взяла Маріам-пророчиця, сестра Ааронова, в руку свого тимпана і вийшли за нею всі жінки з тимпанами і хороводними піснями й танками. І заспівала Маріам разом з ними: співайте хвалу Господу, бо високо вознісся Він” (Вихід, 15:20-21). Радістю перемоги сповнене й виконання стансів чоловічим хором на чолі з Мойсеєм (Вихід, 15:1-18).

Дещо іншою мотивацією зумовлено такий же, урочисто-піднесений характер Давидових псальмів: музика є невід’ємною частиною богослужіння. У першому розділі Хроніки читаємо, що Давид призначив у храм “четири тисячі прославляючих Господа на музичних знаряддях, які він зробив для уславлення” (Хроніка I, 23:5). Далі літописець додає: “І розділив їх Давид на

череди за синами Левія – Гершоном, Каафом і Мерарі” (Хроніка I, 23:6). Іншими словами, Давид розділив співаків на хорові групи.

Ще приклад. Під час жертвопіднесення Єзекіїл “поставив левитів у домі Господньому з кімвалами, псалтирями і цитрами, згідно уставу Давида і Гада, і Натана-пророка, так як від Господа був устав цей через пророків Його. І стали левити з музичними знаряддями Давидовими і священники з сурмами” (Хроніка II, 29:25-26). Потім “наказав Єзекіїл вознести всеспалення на жертвовник. І в той час, як почалось всеспалення, почалися співи Господу, при звуках сурм і знарядь Давида, царя Ізраїлю” (Хроніка II, 29:27-28). Могутність звучання можна лише уявити; усвідомлення краси передбачає й усвідомлення свободи перед Богом.

У Священному Писанні згадуються ще два види мистецтва. Перший – театр. У Книзі пророка Єзекіїла читаємо: “І ти, син людський, візьми собі цеглину і поклади її перед собою, і накресли на ній місто Єрусалим. Споруди проти нього облогу: збудуй проти нього рухомі башти, і зроби вали навколо нього і порозставляй тaborи проти нього, і постав навколо тарани проти нього. І візьми собі запізну дошку, і постав її, неначе запізну стіну між тобою і містом, і зверни до нього обличчя своє, і воно буде в облозі. Це буде означенням дому Ізраїлевому” (Єзекіїл, 4:1-3). Що це, як не звичайна театральна постановка? На “цеглині” в якості декорацій були зображені обриси Єрусалиму, щоб люди вірно зрозуміли, що хотів показати Єзекіїл. Єрусалиму загрожувала облога і волею Бога народ був попереджений з допомогою театралізованого дійства. Єзекіїлу було наказано розігрувати це дійство кожного дня на протязі року. Весь цей час пророк зображав драматичну виставу на тлі відповідних декорацій, щоб Ізраїль зрозумів: Бог зирається звершити над ним Свій суд.

Інший вид мистецтва, згадуваний у Святому Писанні, – танець. Найбільш яскравий приклад схвального ставлення до танцю знаходимо у Псалмах Давидових. У них йдеться про те, як Ізраїль закликає восхваляти Бога: “Хваліть ім’я Його з хороводними танками, на тимпанах і арфах та співайте йому” (Псалми, 149:3). Ще приклад: “Хваліть Його звуками рогу, хваліть Його тимпанами, на арфі і гуслах, і хороводними танками; хваліть Його на струнах і сопілці, на гучних кімвалах” (Псалми, 150:3-5). Більше того, деякі історичні епізоди показують, що Бог був задоволений танцями людей. Наприклад, знаменна подія перенесення Давидом Господнього ковчегу до Єрусалиму (Цар II., 6:14-16).

На завершення пропонуємо звернути увагу на подані нижче рядки із Одкровення Іоана Богослова: “Бачив я ніби море скляне, змішане з вогнем, і переможців над звіром, і над образом його, і над клеймом його, над числом імені його, – стоять на морі скляному, маючи гусла Божі. І співають пісню Мойсея, слуги Божого, і пісню Агнця, говорячи: “Великі і чудесні діла Твої, Господи, Боже Всеодержителю; праведні й істинні шляхи Твої, Царю святих” (Одкр., 15:2-3). Вони переконують: мистецтво не зупиняється біля воріт Царства Небесного. Воно входить у його межі, стаючи органічною частиною. Тому-то найвища цінність мистецтва полягає в тому, що воно суть образу Божого, найвищого Творця, а значить слугує могутнім засобом трансляції ідей добра, правди, самопожертви в ім’я ближнього і любові. Бо художник – істота, котра піднімається над своєю біологічною і соціальною природою у небесну височінню. Лише ці безмежні обрї дозволяють крилам духу його розкритись у всій повноті. Причому, незалежно від того чи усвідомлює художник це як релігійне пізнання, чи дає йому інші назви, – саме в такий спосіб він знаходить віру у сенс життя. І це не просто сліпа віра. Вона не може створити такі прекрасні плоди культури, якими були Григорій Сковорода і Тарас Шевченко, Андрій Рубльов і Федір Достоєвський, Данте, Паскаль, Блаженний Августин і багато інших. Справа в іншому: без духовності у людини немає майбутнього, бо людина створена як явище Духа у Всесвіті, як відображення Таїни, котра створює весь світ. Ось чому так переконливо нині лунають слова Олександра Меня: “Якщо ми, люди, зрадимо своєму покликанню, Бог створить нове людство. Потрібно щоб цього не сталося”. Ось істина, до пізнання якої повинна прагнути культуротворча свідомість особистості.

Необхідність особистісного осмислення поданих вище “точок подивування” (за В.Біблером) майбутніми вчителями й учнями на заняттях дисциплін художнього циклу вимагає зміни педагогічних технологій, конструювання і упровадження нових методик викладання і, таким чином, подолання стереотипів художньо-педагогічного мислення. Лише за таких умов культуротворчий діалог Біблії і мистецтва буде мати глибокий світоглядний вплив.

П.Юркевич про принципи навчально-виховного процесу

Філософсько-педагогічні погляди Памфіла Даниловича Юркевича – українського мисленника другої половини XIX століття, чий ім'я та духовна спадщина повертаються до нас сьогодні із небуття, — визначили настільки вагомі евристичні орієнтири у розвитку теорії та практики педагогіки, що їх значення навіть сьогодні залишається не до кінця усвідомленим.

У обґрунтуванні своєї педагогічної концепції П.Юркевич виходив з ідей унікальності та самоцінності людського буття, значення самопізнання і самовдосконалення у формуванні людини, важливості в її житті моральних імперативів, примату духовно-етичних функцій освіти.

Проблема людини є центральною у філософії мисленника. В усіх творах він розвиває своє розуміння людини як вільної відповідальної особистості. Тому і в його педагогічній концепції освітній процес розглядається як становлення і самоудосконалення людського духу, а головним суб'єктом цілісного навчально-виховного процесу є особистість, індивідуальність.

Аналіз педагогічних поглядів Юркевича дозволив нам зробити висновок про *принципи виховання*, осмислені педагогом: природовідповідність; культуровідповідність; поєднання національної визначеності та загальнолюдських традицій у вихованні; єдність виховання і навчання, тісний зв'язок виховання і самовиховання; повага до особистості вихованця; виховання вільної особистості; індивідуальний підхід у вихованні; врахування індивідуальних і вікових особливостей вихованця.

Природовідповідність виховання

Природа людини скильна до розуму і добра [2, 8]. Іншими словами, у природі людини, на думку Юркевича, закладене моральне начало у вигляді почуттів любові, співчуття, загального блага. Виховання має відповідати вказівкам природи вихованця. Якщо це не так, то маємо людину, дії якої відразу свідчать, що природа призначала їй у моральному світі зовсім інше місце, ніж те, що дало виховання. У цьому випадку виховання “перетворює добро на зло” [1, 69]. Тому педагог радить вихователю “ретельно вивчати природу вихованця, щоб не вважати добро поганим і досконале – недосконалим” [там же, 69].

У той же час, Юркевич далекий від абсолютизації дитячої природи. Він вважає, що не можна сліпо йти за нею: “... посилятися на вказівки природи — значить шукати захисту у сховищі незнання”. Природа людини містить і добре, і зло. Завдання вихователя – розуміти природу вихованця і співвідносити її прояви з нормою, зразком. На цьому шляху вимоги про розвиток, відповідний природі, піднесуться до вимог християнського виховання [4, 163-164].

Природа вихованця тільки тоді досягає гармонії зі своїм морально-християнським ідеалом, коли всі виховні заходи узгоджуються з індивідуальними задатками і здібностями людини [1, 66]. Вихователь повинен дбати про розвиток спеціальних здібностей дитини (музичних, художніх тощо), не забуваючи при цьому про необхідність всебічного розвитку, “багатосторонньої освіти”. При такому союзі природи з мистецтвом виховання індивідуальна обдарованість перейде у справжній творчий талант [там же, 81]. Особливого піклування заслуговує розвиток і зміцнення тих здібностей, якими природа наділила вихованців недостатньо.

Культуроідповідність виховання

(вимога виховувати дитину у відповідності до місця і часу її народження, культури країни, потреб свого народу).

Культура і освіта, вважає Юркевич, є другою природою людини. Вона може узгоджуватися з першою, або заперечувати її. “Певний дух сімейства, дух народний, особливі коло досвідів, яке поєднує ці, а не інші властивості клімату, ґрунту, відповідні форми занять” [там же, 81] – все це формує вихованця, визначає його ставлення до оточуючого, і має бути враховано у вихованні.

Поєднання національної визначеності та загальнолюдських традицій у вихованні

Юркевич заперечує такий освітній ідеал, який нехтує духом певної народності і релігії. Педагогічна спроба створити таку людину подібна до спроб садівника, який, вирошуєчи яблука, груші й вишні, намагається вирости ще й плід взагалі [там же, 25].

П.Юркевич називає збереження єдності народності та загальнолюдського у вихованні завданням “найбільшої значущості”. Мисленник показує шлях до розв’язання цього завдання з позиції “філософії серця”. Він застерігає педагогів від марних спроб зробити вихованця причетним до свого національного світу, тільки розвиваючи його розум: “здається, таким чином з’являлися у нас до цих пір космополіти” [2, 63]. Щоб юнак міг входити у дійсний світ, переносити його у себе, відчувати його, зріднитися з ним, потрібно пробуджувати, перш за все, “світло серця”, почуття, уяву вихованця. Із контексту очевидно, що під “дійсним світом” Юркевич у даному випадку розуміє національне життя певного народу.

Учений робить висновок про національну зумовленість людського світосприймання, яке, в свою чергу, пов’язано із системою освіти і виховання. Разом з тим, існують загальнолюдські цінності, які засвоюються через виховання й освіту — народність, релігія, моральності.

Єдність виховання і навчання у формуванні особистості.

Цей принцип є логічним продовженням “філософії серця” П.Юркевича, його *ідеї гармонії Розуму, Серця, Волі*. Ці сфери людської особистості мають перебувати у гармонійній узгодженості. Між розумом і волею, головою і серцем, мудрістю і любов’ю, знаннями і характером існує взаємозв’язок, але одне лише знання доброго й справедливого ще не робить людину доброю і справедливою. Тому необхідна *єдність виховання і научання*: “Виховання надає вихованцеві найкращих якостей, навчання — правильних відомостей” [1, 44], “Як навчання діє безпосередньо на розум, так виховання на волю” [2, 14]. Як тільки виховання дійсно змінює думки людини, воно змінює разом з тим його волю і почування [1, 7]. Діалектику взаємозв’язку виховання і навчання Юркевич розкриває так: “... Як навчання має виховний вплив, тому що передачею відомостей воно напружує і спрямовує сили вихованця, так і виховання сприяє навчанню, готуючи для останнього сприятливий і добрий ґрунт” [там же, 44].

У той же час, педагог твердо переконаний: якою обґрунтованою не є думка, що навчання є самий могутній виховний засіб, однак “педагогіка не знає такого мистецтва, щоб досконалості розумові, що їх дає навчання, зробити джерелом досконалості всієї людні” [там же, 197].

Як геніальний провидець, Юркевич мовби передбачив виникнення у наш час нереальної ідеї досягти високого рівня вихованості через гуманітаризацію навчання, й взагалі замінити нею виховання, замкнути його в рамках освітніх програм. Його вирок остаточний: “... Допоки навчання не буде поставлене в чітку і повну залежність від виховання, ... скарга на аморальність, що мовби поширюється з розповсюдженням знань, буде небезпідставною [там само, 45]. “Корінь навчання буде гірким до тих пір, ... поки батьки не зосередять усіх зусиль на вихованні дітей своїх ...” [2, 161]. Свою думку педагог пояснює тим, що повідомлення інформації, до певної міри нейтральної відносно моральної сутності людини, “залишає моральні сили без всякої культури: добра воля залишається доброю, зіпсована — зіпсованою” [1, 45].

Взаємозв’язок виховання і навчання тоді досягне найбільшої ефективності, коли навчання буде залежати від виховання, від морального спрямування, від турботи про чистоту серця, про зміцнення й ушляхетнення характеру. Тільки у цьому випадку навчання є “найкращий і найдосконаліший орган для розкриття всіх добрих сил, які утворюють людську особистість” [там само].

Отже, у питанні єдності виховання і навчання у формуванні особистості *Юркевич досяг найвищих для свого часу узагальнень*.

Тісний зв’язок виховання і самовиховання

Цей зв’язок П.Юркевич назвав “найвищим принципом” і прямо визначив: “Всяке виховання є самовиховання” [там само, 76].

Виховання як зовнішній вплив на дитину неможливе. Таке виховання педагог ототожнює з дресурою, яка підміняє допільний педагогічний вплив масою педагогічних рецептів, На думку

Юркевича, така педагогіка заперечує людяність у вихованця, оскільки дитина сама у своїй внутрішній свідомості розрізняє добро і зло. Тому важливо не те, що робить вихователь, а те, що робить сам вихованець відносно впливів на нього з боку вихователя [там же, 196], “... Всяке виховання є тільки посібник для самовиховання” [там же].

Повага до особистості вихованця

В основі цього принципу лежить християнське вчення про любов, яке пронизує усі педагогічні твори П.Юркевича. На думку мислителя, “любов може все” [там же, 9]. “Пізнання і любов — у цих двох словах міститься *все*, що можна найкращого передати молодому поколінню” [2, 198]. Як прихильник ідеї християнської гуманності, “яка визнає невикорінну силу добра у серці людини” [1, 24], педагог вірить у перетворючу силу “виховуючої любові до людини” [там же] у формуванні людської особистості. Обов’язок вихователя — поважати Людину в людині, плекати неповторність, унікальність особистості: “Вихователь повинен ... з повним самозреченнямйти туди, де в кожному темпераменті існує людина, тому що до людини він повинен говорити, людині він повинен навіювати добре поради, якщо він прагне виховати Людину” [там же, 77]. Наші досконалості (це, звичайно, стосується й особистості вчителя) не повинні бути тягарем для тих, хто позбавлений їх. Своїм світлом ми не повинні збільшувати темряву душі іншого, і своїм добрим — її зло. “Це гуманність ніжного серця й високоосвіченого духу” [там же, 22]. Суттєвим завданням педагогіки Юркевич називає вміння передати вихованцеві світлий погляд на життя [там же, 27].

Виховання вільної особистості

У баченні Юркевича школа постає інституцією, яка плекає *вільний дух особистості*: “Народи освічені і вільні вміють робити школу місцем, яке оточує їх моральною атмосферою свободи” [там само, 247]. Поняття виховання духу і формування вільної людини нероздільні. В усіх своїх педагогічних творах філософ незмінно підкреслює: “*Де дух, там і свобода*” [там само, 34] і називає цю тезу “керуючим правилом для вихователя” [там же, 158].

Учений, якого революційно-демократична критика звинувачувала у тому, що він “обмежує й ослаблює творчу силу виховання, .. ставить дітей у становище “знехтуваних”, яких не можна розвинути й удосконалювати, а можна тільки дресиравати” [4, 85], проголосив звільнення людини через розвиток її моральної сутності “найпростішою, найголовнішою і всеохоплюючою метою педагогіки” [1, 34]. Критики воліли “не помітити”, що у “Курсі загальної педагогіки” Юркевич наголошує: “Начало виховання на відміну від дресировки полягає у тому, що вихованець сам у своїй внутрішній свідомості розрізняє добро і зло ... Людина вільна і повинна бути вільною, тобто повинна жити всередині власних суджень і думок про погане і добре” [там само, 76]. Людський характер утворюється лише із вільних дій [там же, 104]. Без свободи, підкреслює вчений, без благородних поривів, без розвитку вишого погляду на світ і життя людина не є людиною [3, 494].

Індивідуальний підхід у вихованні, врахування індивідуальних і вікових особливостей вихованця

Виховання повинно відповідати індивідуальній природі вихованця. Нехтування індивідуальністю дитини нівелює можливості її потенційного розвитку: “Діяти на вихованця, як на одиницю в масі, загальними заходами, недостатньо. Це зробило б можливим хіба що управління дітьми, а не виховання їх” [1, 67].

Юркевич розрізняє індивідуальність вроджену та індивідуальність набуту. Виховання, вважає педагог, завжди пов’язане з перевихованням, привчання до добра — з викоріненням зла. І добро, яке передає вихователь, й істина, яку він повідомляє, можуть перетворитись на зло для вихованця, якщо “вихователь не звів правильних рахунків з його вродженою і набутою індивідуальністю” [там же, 87].

П.Юркевич розробив вікову періодизацію життя вихованця, виділивши такі періоди, сензитивні для тих чи інших виховних впливів:

- 1) дитинство — до 7 років;

-
- 2) отроцтво — до 15 років;
 - 3) юнацтво — до 25 років — час самовиховання [1, 50; 14; 15-16].

Однак, оскільки Юркевич вважає, що воля є осереддя людської особистості, що формування волі є вищою метою виховання [2, 33], він пропонує спостерігати у вихованні епохи, особливі з погляду становлення вольових якостей дитини. Таких епох чотири:

- 1) дитя ще нездатне виконувати чужу волю;
- 2) дитина виконує її, не розуміючи основ наказу;
- 3) дитя виконує розпорядження і розуміє їх підстави;
- 4) вихованець сам керує своїми душевними пориваннями [2, 16].

Педагог переконаний: вихователь повинен володіти мистецтвом обирати із різноманітних виховних впливів ті, які відповідають вікові та моральному розвитку вихованця [1, 130].

Юркевич вважав, що ніколи не досягне своєї позитивної мети педагогічна система, яка віднімає у дітей їх дитинство, а в юнаків — їх юність, прирікаючи їх на багатотурботливість, нудне і монотонне життя, на страждання від тяжких ланцюгів виховання. Слідом за Ж.-Ж. Руссо він проголосив: “Діти мають право бути дітьми” [там само, 51].

Аналіз дидактичної спадщини П. Юркевича дає можливість виділити обґрунтовані ним **принципи навчання**: ґрунтовність, посиленість, систематичність, самостійність учня у навчанні, зв’язок навчання з життям, з практикою, його виховуючий характер, позитивний емоційний фон навчання, індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання. Юркевич обґрунтував не лише педагогічну, а й психологічну сутність принципів,

Грунтовність. Юркевич вважав, що учні повинні міцно засвоїти коло початкових знань з кожної навчальної дисципліни — “абетку предмету” [2, 152]. Грунтовність мислення учня набувається засвоєнням цих початкових відомостей, переходом від них до більш складних і віддалених. Прийомами, які сприяють грунтовності мислення, є вправи у формулюванні думки на основі її простих елементів — “рух від думки до думки”, аналіз, означення, доведення. Педагог вважав, що ознайомлення учнів лише з висновками сучасних наук, а не з суперечливим процесом їх розвитку, шкодить грунтовності навчання.

Посильність. Рівень навчання повинен відповідати рівню підготовленості учнів, їх потенційним можливостям. Постійні невдачі, неуспіхи позбавляють енергії навіть кращих учнів [там само, 155]. Неуспішність занять позбавляє бажання навчатися, успіх же подвоює енергію і народжує мужність [1, 222].

Систематичність. Учитель викладає навчальний матеріал у певній системі: починає з найближчого і переходить до найвіддаленішого, користується відомим, щоб знайомити учнів з невідомим, зупиняє увагу на легкому, щоб привести учня до усвідомлення складного, дає йому бачити протилежності, показує одне знання як джерело і підставу іншого, узагальнює знання в головних ідеях [2, 172]. Кожна думка, кожне часткове знання повинні мати своє належне місце серед інших знань і думок. У галузіожної науки знання утворюють системи, які знаходяться в чіткій залежності одна від одної. Системність знань дозволяє людському розуму обирати ті знання, яких потребує розв’язання конкретного завдання [там само, 171].

Самостійність учня у навчанні. Знання не повинні повідомлятися у готовому вигляді, так щоб учню нічого більше не залишалось, як тільки прийняти їх і зберігати у пам’яті. Вони мають збуджувати інтерес до самоосвіти [там само, 181]. Успіхи навчання визначаються не стільки тим, що і як багато робить учитель, скільки тим, що і як багато робить учень [там само, 152]. При здобутті знань учень повинен відчувати, що частка цього надбання належить його праці, його *самодіяльності*, його *самоосвіті* [1, 277]. Просту передачу знань педагог вважає безумовною шкодою для розумового розвитку, оскільки знання існують у свідомості учня у вигляді фактів, а не як дійсні, власні думки [1, 219; 2, 151]. На жаль, не втратив актуальності і в наш час висновок Юркевича: “Більшість учителів здатні добре передавати учніві готові відомості, а не спрямовувати до самостійного набуття знань” [2, 169].

Зв’язок навчання з життям, практикою.

Юркевич проголосив *принцип практичної спрямованості знання*: у процесі навчання слід передавати учніві ті знання, “які можна прикладти до справи” [там само, 153]. Абстрактні начала науки, — зазначає він, — робляться силою, коли їх надихає дійсність, *розумне стас*

реальним через дійсність [1, 213]. Педагог запропонував метод, який він назвав “*життєва вправляюча дійсність*” і який можна вважати прообразом ідеї педагога ХХ ст. Д.Дьюї “*навчання через діяльність*”. Сутність цього методу Юркевич розкриває так: дещо пізнається, оскільки воно перевіряється у процесі діяльності, переходить у пережите через практичні вправи [там само, 240]. За переконанням ученого, школа повинна існувати як життєвий заклад і союз”, а не залишатися безрадісним місцем самих розумових вправ [там само]. Праця навчання має бути “частиною одного цілісного життя, а не ярмом обов’язку, відірваного і відокремленого від усього, що має силу живити, радувати, надихати” [там само, 242].

Виховуючий характер навчання. Ідея виховуючого навчання — одна з головних у дидактичній концепції П.Юркевича. Вірогідно, що поштовхом до подальшого розвитку цієї ідеї слугували для вченого праці німецького педагога Й.Гербarta, з якими він був добре обізнаний. Й.Гербарт уперше ввів у педагогічну лексику термін “*виховуюче навчання*”, яким користується і П.Юркевич.

Процес навчання спрямований на забезпечення пізнавальної діяльності, виховання, розвиток школяра як “живої особистості”, яка має “голову і серце, розум і волю” [2, 175].

Знання, що їх здобуває учень у процесі навчання і самоосвіти, дають змогу не тільки піznати добро, а й збуджують схильність і любов до нього, формують потребу робити добро [там само, 179]. Отже, вони здійснюють сильний вплив на спрямування волі учня, його характер, на формування цілісної особистості [там само, 175].

Позитивний емоційний фон навчання. Педагогічний ідеал П.Юркевича – освіта, яка сприймається вихованцем “як радість і благо” [1, 67]. Педагог вивів “закон співдружності уявлень”, за яким нейтральний предмет через свій зв’язок з приємним чи неприємним і сам робиться таким, а приємний предмет через зв’язок з неприємним робиться або нейтральним, або неприємним. Вислід цього закону Юркевич ілюструє таким чином: для учня навіть цікава розповідь буде байдужою, якщо вона супроводжується погрозами, лайкою, іншими неприємними діями вчителя. “Найгірший вихователь той, у кого прекрасне та правдиве стає тяжким і збуджує антипатію” [там же, 86]. Через “співдружність уявлень” слід “заводіти дитячими прагненнями до розваг” [там же, 83], спиратися у навчальному процесі на нахили дітей, їх улюблені заняття, а через них виходити на розвиток волі і рішучості. “Задоволення – це попутний вітер” [2, 163].

Збудження позитивних емоцій у навчанні — важливий педагогічний закон. Погано, якщо “навчання здійснюється без любові та радості, які складають суттєву основу всього доброго і досконалого в живій особистості людини” [1, 237]. Якщо пізнавальний процес супроводжується позитивними почуттями, переживаннями, то “вихованець звикає вважати добро та чесноти частиною долі людства, живою, творчою, організуючою силою, а не правилом або сухою вимогою” [там же, 235]. Тому жодна добра справа, яка уславила видатних історичних осіб, діячів науки, не повинна бути розглянута вчителем і учнями байдуже.

У весь шкільний дух має збуджувати любов і потяг до знань, до навчальної праці: “школа повинна бути місцем, яке є люб’язним і священним для дітей, і яке оточує їх моральною атмосферою свободи, радості та благоговіння” [там само, 242].

Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання.

П.Юркевич вважав, що на характер навчання великий вплив справляють знання й особистісні якості вчителя. Але, в той же час, він постійно підкреслює необхідність врахування індивідуальності учня.

Педагогіка, — пише він, — повинна “вести дітей туди, куди веде їх Бог, до їх індивідуальних джерел даровитості, творчості і розумності” [там само, 227]. Учитель усіма формами і духом навчання підтримує в учніві дитячу допитливість, досягає відповідності між його прагненнями і діяльністю [там само, 163].

В умовах сучасної трансформації системи освіти, реалізації принципу диференціації та індивідуалізації навчання, створення школ нових структур актуально звучать слова П.Юркевича про те, що корінь учіння буде гірким до того часу, “поки будуть існувати школи з програмами, однаково обов’язковими для всіх учнів, тому що такі школи вимагають одного й того ж від самих різних здібностей” [2, 161].

Цікаві підходи вченого щодо **принципу свідомості навчання**. Юркевич висловив нову

для свого часу думку про те, що повна свідомість навчання неможлива. У кожному предметі пізнання є те, що повинно сприйматися через почуттєвість, через уяву, залишатися без логічних означенень. Адже багато людина розуміє через гармонію, через ті вищі настрої та почуття, що народжуються в ній. Повне усвідомлення частин цілого зменшує напругу, глибину і задушевність розуміння [1, 293-294].

Слід визнати, що в осмисленні принципів навчально-виховного процесу П.Юркевич випередив свій час. Саме тому він близький і зрозумілий нам сьогодні. Зусилля сучасної теорії і практики педагогіки зосереджуються на подоланні девальвації загальнолюдських, гуманістичних цінностей, національного нігілізму, безособистісного виховання, орієнтації на нове бачення Людини, її природи, духовного становлення і розвитку, її творчого самовираження. Педагогічна спадщина П.Юркевича уяскравлена осмисленням саме цих важливих проблемних питань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями. – М., 1869. — 404с.
2. Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. – М., 1865. — 272с.
3. Юркевич П.Д. 3 науки про людський дух //Юркевич П.Д. Выбране. – К.: — Абрис, 1993. – С.115-221.
4. Плеханов А.В., Юркевич П.Д – філософ и педагог //Сов. Педагогика. – 1991. — №12. – С.84-89.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Микола ТИМЕНКО (ЗМІСТ 224)

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА У ФОРМУВАННІ САМОСТІЙНОСТІ ШКОЛЯРІВ у ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ

У 20–30 роках ХХ ст. частина педагогів доводила, що навчальна книга в процесі навчання відіграє допоміжну роль. Вони твердили, що в радянській школі необхідно застосовувати активні методи навчання, розуміючи під цим лише практичні роботи і "дослідження", які учні повинні проводити самостійно. На їх думку, книга, як би вона не була укладена, завжди буде відріваною від життя, від сьогодення. Тому вона може відігравати лише роль довідника, допоміжного засобу у навчальному процесі. Так, Н.Попова стверджувала: "Ніякого керівного значення, ні головної ролі, ні обов'язковості підручник не має" [1, 11]. Я.Чепіга писав: "Активні методи використовуються в майстернях, робітничих кімнатах, лабораторіях, музеях, і, взагалі, у всьому житті. Книжка при таких методах відіграє допоміжну роль" [2, 152].

Окремі педагоги, пропагуючи ідею самостійної дослідницької роботи, вважали, що підручники взагалі непотрібні, а деякі говорили навіть про негативний вплив підручника на самостійність учня завдяки їх авторитетності.

Автори ряду педагогічних праць (К.Соколов, В.Селіванов, І.Челюсткін) вважали роботу учнів з підручником за такий метод, що не властивий трудовій школі.

Разом з тим деякі дослідники переоцінювали роль підручника у навчальному процесі школи. Так, А.Зеленко писав: "В наш час підручник стає самостійним учителем. Все більше розповсюджується метод проектів і заочне шкільне навчання... ми все більше прагнемо в роботі з дітьми дати їм самостійності... Тому підручник набуває значення до певної міри заочногочителя. Ми передорукаємо підручнику те, що раніше було в устах учителя. Ми не робимо того, що робилося в старі часи" [3, 35]. Такий підхід до використання підручника мав місце у зв'язку із роботою ряду шкіл за Дальтон-планом. При цьому роль самостійної роботи переоцінювалась, а керівна роль учителя у навчальному процесі припинялась. На практиці ж без правильного педагогічного керівництва самостійною роботою учнів з підручником вони працювали, здобуваючи поверхові знання без практичного їх осмислення. Школярі непродуктивно втрачали багато часу на читання, не оволодіваючи повноцінними навичками самостійної роботи з книгою.

Важливими для формування самостійності учнів стали видані на початку 30-х років так звані "робочі книги", які були побудовані за принципом активної самостійної роботи учнів. У таких книгах було менше тексту і більше завдань та ілюстрацій, необхідних для виконання поставлених завдань.

Проблемі самостійної роботи з підручником приділяв значну увагу Є.Голант, доводячи необхідність продуманої систематичної роботи учителів над формуванням в учнів навичок самостійного опрацювання матеріалу з підручника і книги, а також визначаючи види самостійної роботи з підручником. Він розробив типи логічних завдань у роботі над книгою [4].

У контексті дослідження проблеми формування самостійності як визначальної якості особистості для подальшого трудового і професійного становлення самостійна робота з книгою є основним фактором успішного вирішення даної проблеми. Так, В.Сухомлинський стверджував, що "підготовленим до життя, до праці треба вважати того, хто має не тільки добре знання, а й здатність постійно збагачувати їх, розширювати свій кругозір – читатися самостійно, читати літературу" [5]. На це вказують цілий ряд дослідників.

Видатний німецький педагог А.Дістервег у своїй статті "Про підручник" говорив: "Я звертаюсь до учителів-практиків, які навчають молодь нашого народу. Їх головним завданням є навчити дітей розуміти книги, розуміти підручники, засвоювати їх зміст" [6, 173]. При цьому він визначав сутність "достойного використання підручників", формулюючи три основні вимоги: розуміння прочитаного, закріплення в пам'яті змісту, застосування знань. Він

підкреслює думку про те, що кожен підручник повинен бути книгою для вправ, керівництвом для розуму [6, 303].

Аналіз педагогічних досліджень за визначеною вище проблемою і власні спостереження автора дають підставу для твердження, що ставлення учнів до навчальної праці, інтерес до навчання залежить і від їх уміння самостійно читатися з підручника і книги. Незаперечним фактом є те, що в міру збагачення учнів навичками самостійної роботи з підручником росте і розвивається їх інтерес до навчання в цілому і до книги як до джерела знань. Відсутність умінь в користуванні книгами, підручником є однією із причин втрати інтересу до навчання.

У процесі експериментального дослідження було виявлено: якщо учень читає повільно, то це значить, що багато із прочитаного є для нього незрозумілим. Серед учнів, які не мають інтересу до навчання, більшість не уміють користуватись навчальною літературою. Саме про це говорив К.Ушинський: "Немає нічого легшого для вчителів, як позначити нігтем або олівцем сторінку в книзі і задати дитині вивчити її до наступного разу. Але подивіться, як дитина б'ється над цією важкою сторінкою, як зубрить її без пуття, подесятироячи свою працю невмінням взятися за неї ..., і ви зрозумієте, звідки іноді береться в дітей огіда до навчання" [7, 397].

В результаті контрольних зりзів ми виявили пряму залежність між швидкістю читання підручника з трудового навчання і успішністю учнів 5–7 класів, які користувалися ним у шкільних майстернях в процесі занять, при ознайомленні з новим матеріалом. Так, серед учнів, що читають швидко, 68% таких, що вчаться на "5" і "4", а серед учнів, які читають повільно, таких лише 7%. Інші учні, що читають повільно, як правило, мають оцінки "3", а деякі – і "2". Є незначна кількість учнів, які хоч і читають швидко, але навчаються на "3". Це зумовлено слабкими уміннями з обробки матеріалів (користування інструментами та верстатами).

Представляючи трудове навчання на рівні навчального матеріалу, виходячи з вимог державних програм, ми перш за все орієнтувались на процес формування загальнотрудових, загальнотехнічних та спеціальних умінь як визначальних компонентів даного предмета, у відповідності із темого дослідження. А оскільки зміст навчального матеріалу подається в основному через навчальні посібники, необхідно враховувати особливості їх структури. При цьому важливо з метою визначення оптимального змісту (складу і структури) посібника з трудового навчання вияснити його роль у самостійній пізнавальній діяльності та визначити його вплив на ефективність виконання індивідуальних завдань з обробки різних матеріалів. Вирішення ж цих питань неможливе без врахування положення про єдність процесуальної і змістової граней навчання, оскільки доцільність певного змісту визначається в ході його реалізації на практиці.

Аналіз змісту різних навчальних посібників показав, що кожна функція, яку виконує навчальний посібник у навчально-виробничому процесі, реалізується у його конкретному структурному елементі. Практика свідчить, що для більшості предметів доцільно мати комплекс посібників: підручник, довідник, картки-завдання (інструкційні, технологічні і т.д.), таблиці і плакати, збірник задач. Для забезпечення високого рівня результативності трудового навчання у контексті формування самостійності школярів кожен посібник повинен виконувати свої специфічні функції.

Підручник у навчально-трудовій діяльності передбачає:

- повідомлення нових знань (учень поповнює та поглибує свої знання, самостійно працюючи з підручником);
- повторення і закріплення вивченого матеріалу;
- розвиток творчої технічної діяльності учнів;
- професійна орієнтація учнів;
- інструктаж щодо виконання практичної роботи (самостійне користування на протязі заняття).

Довідник має включати повідомлення нових відомостей за темою заняття (учень в процесі самостійної роботи з довідником одержує нові дані, необхідні для практичної роботи та відповідей на запитання вчителя), а також використовується для повторення.

Картки-завдання включають:

- закріплення нових знань в ході практичних робіт у майстернях, у процесі

індивідуальної діяльності;

- самоконтроль (реалізується у вигляді повних завдань, виконуючи які учень самостійно визначає рівень своїх знань та умінь);
- інструктаж (полягає в тому, що у карточці даються вказівки з безпосереднього виконання практичної роботи і техніки безпеки);
- розвиток технічної творчої діяльності учнів (реалізується в процесі індивідуального використання креслень та технології виготовлення об'єкта з неповними даними, що дозволяє розвивати і активізувати пізнавальну діяльність учнів).

Таблиці та плакати передбачають одержання теоретичних відомостей та формування образу дії для виконання трудових дій, прийомів роботи з інструментами та обладнанням.

Збірник задач забезпечує розвиток технічного творчого мислення учнів.

Крім названих вище дидактичних засобів, доцільно використовувати робочі зошити, спеціально розроблені картки програмованого навчання для навчально-контролюючих машин типу "КИСИ", "Ласточки". Але останніми роками їх функції легко може здійснювати комп'ютерна техніка із відповідно розробленими програмами, що дозволяють максимально індивідуалізувати пізнавальну та практичну діяльність школярів у процесі трудового навчання з метою формування у них самостійності як визначальної якості особистості. Однак така розкіш, як ПЕОМ, для шкільних майстерень поки є недоступною, і реальними дидактичними засобами залишаються названі навчальні посібники.

З метою виявлення впливу підручників "Трудове навчання" для 5–7 класів на формування в учнів самостійності, ми провели їх анкетування. Важливою закономірністю відповідей учнів є те, що для більшості учнів, які постійно і часто користуються підручником (89% опитаних), заняття у школьних майстернях і на пришкільній ділянці "завжди подобаються" і "часто подобаються" (82% учнів 5–7 класів), а "інколи подобаються" – 14% опитаних учнів. На запитання "Чи самостійно ти працюєш на уроках праці?" із усіх опитаних учнів 67% відповіли, що працюють "в основному самостійно", "часто самостійно", а 21% учнів працюють "інколи самостійно". Інші учні працюють "тільки з допомогою вчителя".

У групах, які не працювали з підручником або "працюють інколи", учнів, що працюють "тільки з допомогою вчителя", було 28%; тих, хто працює "інколи самостійно" – 45%; таких, що працюють "часто самостійно", було 12%; "в основному самостійно" – 5%.

Наведені вище результати свідчать про значний вплив підручника "Трудове навчання" (видався в Україні вже 20 років) на формування в учнів самостійності у навчально-трудовій діяльності. Проведення нами анкетування учителів трудового навчання показало, що найбільш важливим для формування знань і умінь вони вважають перш за все навчальні підручники, а далі – плакати і таблиці, ТЗН, набори технологічних та інструкційних карт (з десяти запропонованих дидактичних засобів). Це є необхідністю, оскільки на заняттях з трудового навчання має місце ситуація "один вчитель – багато учнів", коли практично неможливо застосувати до кожного учня усі дидактичні можливості вчителя. При цьому з'являється певний педагогічний недолік в організації індивідуального навчання, який можливо значною мірою зняти, користуючись навчальними посібниками.

Практика використання навчальних посібників у процесі трудового навчання доводить, що з їх допомогою можливо успішно формувати в учнів знання та уміння планувати роботу, розподіляти робочий час, організовувати робоче місце, виконувати правила безпечної праці, правильно користуватись інструментами та обладнанням, самостійно контролювати роботу механізмів, економно використовувати матеріали, конструювати вироби, самостійно і творчо вирішувати поставлені перед ними завдання і т.д.

Згідно з нашою класифікацією функцій навчального посібника мають наступну послідовність в плані їх реалізації на заняттях з учнями:

- 1) виховна і профорієнтаційна функція;
- 2) інформаційно-пізнавальна функція, що забезпечує політехнічні знання, розуміння сутності фізико-технічних і трудового процесів;
- 3) інструктивно-спрямовуюча функція, що є провідною, оскільки у максимальній мірі спрямована на формування в учнів правильних трудових умінь з обробки матеріалів, а також

загальнотрудових та загальнотехнічних умінь;

4) пізнавально-перетворюча функція, яка є особливо важливою для виконання лабораторно-практичних робіт та вирішення задач, пошуку відповідей на практичні проблемні питання і виконання завдань творчого характеру;

5) мотиваційно-контролюча функція, що передбачає необхідність самостійної роботи з посібником для засвоєння знань і умінь у процесі трудової підготовки.

Підсумовуючи сказане вище, слід констатувати, що використання навчальних посібників забезпечує взаємозв'язок пізнавальної і трудової діяльності школярів, являючись ефективним засобом формування їх самостійності, результативність якого безпосередньо залежить від цілеспрямованої побудови педагогічного процесу з опорою на визначальні властивості діяльності із взаємообумовленістю всіх її структурних компонентів, максимального використання суб'єктивних і об'єктивних можливостей пізнавальної і трудової діяльності. Ефективність взаємозв'язку названих видів діяльності підвищується при заоченні учнів до активної творчої праці на основі гуманізації міжсуб'єктних стосунків між учнями та вчителем, що забезпечує розвиток особистості учня і стимулює його до самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

Попова Н.И. Методы трудовой школы. – М.:Изд АГН РСФСР, 1929.

Чепіга Я.І. За новий підручник для політехнічної школи. – Ж. "Комуністична освіта", №4, 1931.

Зеленко А. Об учебниках, приспособленных к работе по методу проектов. – Ж. "На путях к новой школе", №1, 1931.

Голант Е.Я. Значение самостоятельной работы школьников. – Ж. "Советская педагогика", №8-9, 1942.

Сухомлинський В.О. Виховувати людину майбутнього. – "Радянська освіта" від 5 грудня 1959 р.

Дистерверг А. Руководство к образованию немецких учителей. – М., Избр.пед.сочин., 1956. — 374 с.

Ушинський К.Д. Родное слово (Книга для повчання та поради батькам і наставникам про викладання рідної мови за підручником "Родное слово"). – Твори, т.2, 1954. — 358 с.

Йосип ГУШУЛЕЙ_(ЗМІСТ 224)

Техніка як об'єкт педагогічного аналізу з метою вивчення її основ у ліцеї

Створення технічних ліцеїв в Україні потребує нових підходів до формування політехнічних знань і умінь школярів. Став актуальну проблема технічної підготовки учнів у системі безперервної освіти «школа — вищий заклад освіти».

Нині вивчення техніки в загальноосвітній школі здійснюється у рамках трудового навчання, на позакласних заняттях з техніки і праці, а також при розгляді прикладних аспектів різних природничих наук, перш за все фізики. Як спеціальний предмет, метою якого була б підготовка учнів до вступу у вищі технічні заклади освіти, основи техніки не вивчаються.

Матеріали, отримані нами під час констатуючого експерименту, показали, що в підготовці учнівської молоді до професійної освіти у сфері техніки є ряд суттєвих недоліків: відсутність готовності до узагальнення і систематизації знань про технічні пристрої, що використовуються у різних галузях виробництва; невміння виявляти, встановлювати взаємозв'язки між науковими і технічними галузями знань в конкретних знаряддях праці; необізнаність у питаннях перенесення знань з одних технічних об'єктів на інші; несформованість фундаментальних понять з технікознавства, зокрема щодо передачі і перетворення енергії, автоматичних систем керування, недостатній рівень поінформованості про перспективи розвитку сучасної техніки. Це викликано, насамперед, низьким рівнем загальної освітньо-технічної підготовки школярів.

Поняття «техніка» — одне із стародавніх. Мислителі всіх епох постійно звертались до цього поняття, намагаючись виявити його суть, причини розвитку техніки, визначити його місце в розвитку суспільства.

Уже в творах Платона зустрічаються терміни «технє» і «фюзіс», які він розділяє, вважаючи, що вивчення природи першого робить людину мудрою, а другого — вправною, зграбною. В «технє» він включав будівництво, виготовлення різноманітного посуду,

столярного інструменту тощо. Сюди Платон відносив і такі види людської діяльності, як кораблеводіння, живопис, мистецтво. Analogічні думки можна знайти і в Арістотеля, який поділяв все навколошне у відповідності з поняттями «фюзіс» і «технє» на природне і штучне.

Незважаючи на деякі відмінності, для більшості філософів стародавності характерним було включення в поняття техніки мистецтва, майстерності працівника. Засоби праці того часу були дуже недосконалі, саме тому людина ще не відокремлювала їх від себе і відводила провідну роль у процесі праці своїй майстерності. Таке ототожнювання поняття техніки з доцільною діяльністю було помилковим, так як людина може виконувати певні дії або послідовність дій, не користуючись ніякою технікою, і одержувати необхідний результат.

У наступні часи поняття техніки розширювалось. В суть техніки вкладувались такі поняття, як технічний характер праці, засоби праці, технічна база виробництва тощо. Так, вважалось, що технічний характер праці означає передачу робочих функцій людини машині, а засоби праці є проміжною ланкою між людиною і предметом праці.

За останні 100-150 років значення слова «техніка» значно змінилося. Якщо раніше в поняття «техніка» вкладали сукупність прийомів, які застосовуються у якій-небудь майстерності, то в наш час воно вживається для позначення засобів праці, машин, а також їх комплексів — складних технічних систем. Техніка перетворилася в особливий клас матеріальних утворень, в цілій світ машин, які оточують сучасну людину.

У сучасному технічному об'єкті можна виділити такі основні функціональні органи:

1) конструктивні органи (станини верстатів, корпуси машин, огороження і ін.) — забезпечують кріплення всіх вузлів та агрегатів і об'єднують їх у єдину систему. Вони служать також для захисту системи від пошкоджень і небажаних зовнішніх впливів, а також для захисту людини і об'єктів навколошнього середовища від шкідливих впливів технічних пристрій;

2) робочі органи — безпосередньо здійснюють виконання технологічних операцій;

3) енергетичні органи (привод) — забезпечують постачання технічному пристрою енергії. Вони включають в себе двигун і проміжні ланки двигуна з елементами пристрію (наприклад, пасова передача або муфта, яка пов'язує вал двигуна з робочим органом);

4) органи керування — призначені для автоматичного і напівавтоматичного керування технологічними операціями, функціонування інших частин технічного пристрію;

5) допоміжні органи — забезпечують функціонування технічних пристрій (наприклад, система охолодження, система мащення і ін.).

Визначення основних функціональних органів технічних пристрій можна використати як один із фундаментальних шляхів систематизації навчального матеріалу про техніку.

Науково-методичний аналіз змісту і структури технікознавства та сучасного рівня розвитку техніки дозволяє виділити чотири аспекти дослідження технічних пристрій: функціональний, енергетичний, інформаційний і соціальний. Без їх врахування неможливо скласти цілісну уяву про техніку, її специфіку і роль у розвитку суспільства, про основні принципи побудови і функціонування різних технічних пристрій. Такий підхід до аналізу техніки приводить нас до основної класифікації техніки, которую ми зобразили на схемі (рис.1).

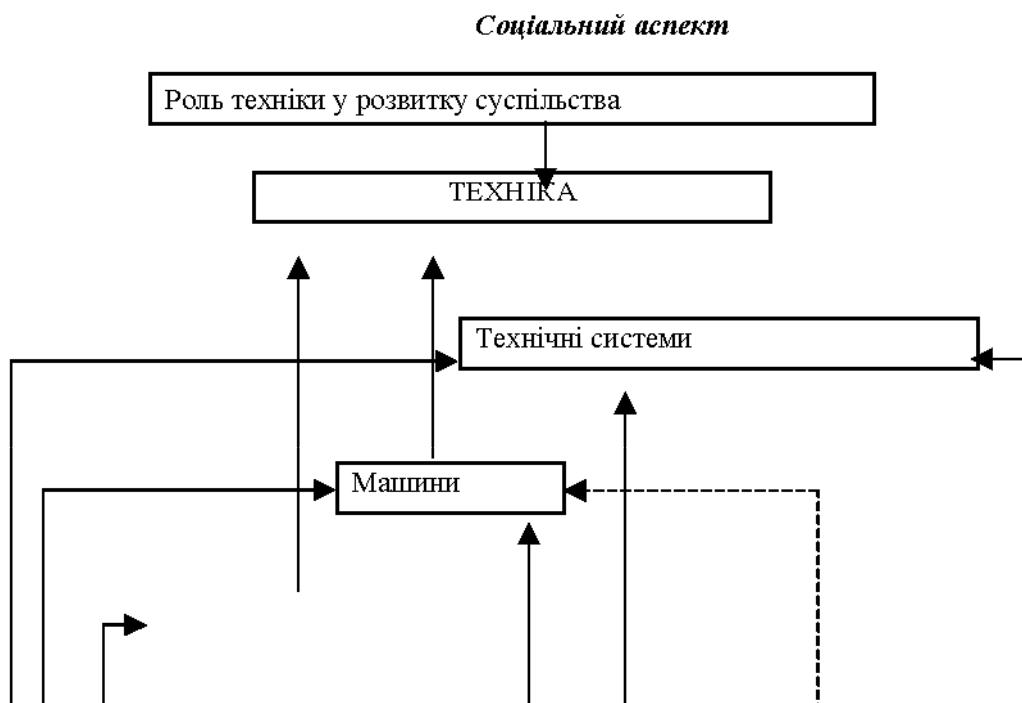




Рис.1. Схема класифікації техніки

Отже, технічні об'єкти за їх структурою, можна поділити на такі класи: 1) найпростіші, 2) машини, 3) автомати, 4) технічні системи [1,4].

Структурна схема першого класу складається лише з одного елемента — робочого органу. Керує цим робочим органом людина, вона ж є джерелом енергії, яка необхідна для його функціонування. До цього класу відносяться найпростіші засоби праці, пристосування, найпростіший вимірювальний інструмент тощо.

Другий клас включає всі технічні пристрої, які мають робочий і енергетичний органи. Людина виконує лише функції керування.

Автомати відносяться до третього класу, який об'єднує технічні пристрої з трьома органами: робочий, енергетичний і керуючий. Людина не приймає безпосередньої участі у процесі праці, а лише пов'язана з ними інформаційно.

В даний час існує значна кількість складних автоматів, у яких один із основних органів (керуючий або робочий) або обидва, в свою чергу, мають трьох компонентну структуру. Такі автомати складають четвертий клас — технічні системи. Іншими словами, технічні системи — це системи, які складаються з ряду ієрархічно залежних трьох компонентних структур.

Слід зазначити, що такий поділ всіх технічних пристройів на чотири класи є в деякій мірі умовним. Справа в тому, що крім названих вище технічних об'єктів є ще і такі, які знаходяться на їх «стикованих». Так, існує значна кількість технічних об'єктів, у яких частина керуючих функцій виконується самим пристроям, а частина — людиною. У техніці їх називають напівавтоматами. З розвитком техніки напівавтомати у результаті свого удосконалення переходят у наступний клас. Більш того, кожний засіб праці, як правило, з часом стає машиною, машина — автоматом, і так далі, пройшовши при цьому «стикові ділянки».

Серцевину загальнотехнічної підготовки мають складати відомості про енергетичні і керуючі органи технічних систем. Їх вивчення розширяється у рамках поглибленої загальнотехнічної підготовки учнівської молоді в системі безперервної освіти до формування понять з основ технічної енергетики і автоматики.

Вивчення основ технічної енергетики може здійснюватися за такими основними напрямами:

- вивчення енергетичних ланцюгів стосовно до основних видів енергії (механічні, гідрравлічні, електричні і ін.) [2];
- вивчення основних функціональних органів енергетичних пристройів;
- вивчення перетворювачів виду енергії (двигуни внутрішнього згоряння, електричні машини і ін.).

Систематизація навчального матеріалу з основ технічної енергетики на основі вивчення функціональних елементів, на наш погляд, не оправдовує себе, так як в цьому випадку не враховується специфіка, пов'язана з типом носія енергії, а відповідно, не може бути враховане вивчення конструктивних і експлуатаційних особливостей енергетичних пристройів.

У нашому дослідженні більш оправданою може бути систематизація навчального матеріалу з основ енергетики, яка ґрунтуються на вивчені ланцюгів у залежності від виду носія енергії. При цьому всі функціональні елементи енергетичних ланцюгів будуть вивчатись у відповідності до носія енергії. Такий підхід до систематизації навчального матеріалу з основ енергетики у ліцеях буде віддзеркалювати зміст загальнотехнічних дисциплін вищих технічних закладів освіти.

Виникає проблема: чи оптимальною буде така структура загальнотехнічної підготовки

ліцейств? Чи доцільніше переходити до окремого вивчення енергетичних ланцюгів і перетворювачів виду енергії? Без додаткових фундаментальних досліджень дати однозначну відповідь на ці питання неможливо.

Вивчення основ автоматики є одним із двох основних компонентів сучасної загальнотехнічної підготовки.

У вищих технічних закладах освіти елементи автоматики тривалий час вивчались у курсі електротехніки. Обґрутувалось це тим, що найбільш розповсюдженими є електроавтоматичні пристрої. При цьому не враховувалось те, що автоматичні пристрої, які виконують одинакові функції, можуть бути в принципі і пневматичні, і гідралічні, і механічні, і електричні. Нині загальнотехнічна підготовка в галузі автоматики у більшості вищих технічних закладах освіти, технікумах, коледжах здійснюється у процесі вивчення спецкурсу “Основи автоматизації виробничих процесів”. Відповідно зміст загальнотехнічної підготовки ліцеїстів в цій галузі має бути представлений окремим розділом інтегрованого курсу з основ техніки і передбачити вивчення основних принципів побудови систем автоматичного керування.

На основі результатів, отриманих нами під час дослідження місця і ролі загальнотехнічної підготовки в системі політехнічної освіти, розроблена структура та сформульовані завдання всіх аспектів поглиблого вивчення техніки, які й визначили змістово-цільову основу структурно-функціональної моделі поглибленої загальнотехнічної підготовки учнів ліцею, знайшовши втілення в експериментальній програмі і посібнику навчального курсу «Основи техніки» [5,3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гушулей Й.М. Вивчення основ техніки у середній школі: проблеми змісту / За ред. дійсного члена АПН України Д.О. Тхоржевського. – К., 1994. – 97с.
2. Гушулей Й.М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія “Педагогіка і психологія”. – Тернопіль, 1998. – №5 (3). – С. 116-119.
3. Гушулей Й.М. Основи техніки: Навч. посібник для 8–9 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Освіта, 1996. – 144с.
4. Леднєв В.С. Содержание общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1980. – 264с.
5. Програма середньої загальноосвітньої школи "Основи техніки". 8–9 класи / Укладач Й.М. Гушулей. – Інформаційний зб. Мін. нар. освіти України. – Київ: Освіта, 1991. – № 21. – С.19-27.

Тетяна ВАСЕНОК_(ЗМІСТ 224)

Методика диференційованого навчання в процесі конструювання поясних виробів на уроках трудового навчання

Одним із видів українського жіночого поясного одягу є спідниця. Перше знайомство з процесом виготовлення спідниці відбувається в 7 класі на уроках трудового навчання.

В наш час спідниці за силуетом можуть бути прямі, звужені до низу, розширені і т.д. За конструкцією розрізняють спідниці одношовні, двошовні, чотирьошовні, шестишовні і багатошовні; із складками (зустрічними, бантовими, однобічними), із вставними деталями і з підрізами різних форм, на кокетці, плісировані і гофровані, з рельєфами і фасонними лініями. По лінії талії спідниця може бути з виточками, складками, зборками, на резинці, з поясом, без пояса. Застібку в спідниці роблять збоку, спереду або ззаду. Кишені нашивні, прорізні, непрорізні.

Незважаючи на різноманітність фасонів спідниць тієї чи іншої форми, їх креслення будуються на основі прямої двошовної спідниці (виняток складають спідниці в кругові складки). Цю основу без особливих ускладнень можна видозмінити згідно з фасоном, використовуючи горизонтальні підрізи на різних рівнях, вертикальні рельєфи, драпіровку, фігурні розрізні лінії. Для того, щоб запобігти ускладненням під час розробки найбільш складних моделей, слід уважно вивчити побудову основи креслення прямої спідниці.

Детальному вивченю підлягало понад 50 вітчизняних та зарубіжних методик побудови основи креслення спідниці, які пропонувалися різними авторами протягом останніх 40 років. В основу аналізу покладено кількість необхідних вимірів фігури, положення лінії стегон, розташування виточок, їх розхил і довжина.

Розгляд різних способів побудови креслення поясного виробу дозволив отримати наступні дані.

– Для побудови креслення прямої спідниці потрібні такі виміри фігури: Ст — півобхват талії, Сст — півобхват стегон, Дв — довжина виробу. В різних методиках конструювання ще додаються наступні виміри фігури: Дтс — довжина спини до талії, Р — зрист; Дзп, Дзб, Дзз — довжина виробу з переду, збоку, ззаду, ДСт — довжина стегна і т.д.

– Місце розташування лінії стегон (відстань від лінії талії до лінії стегон) пропонується знаходити, як відрізок довжиною 16-20 см, 1/2 Дтс - (0-1,0), 1/10 Р+(0+2,0), ДСт і т.д.

– Місце розташування передньої і задньої виточок знаходиться, як 0,4 ширини переднього (заднього) попотнища спідниці по лінії стегон або як 0,5 цієї ширини. Різними авторами пропонуються і інші способи розрахунків через використання вимірів фігури: От, Ост, Цг, Ст і т.д.

– При знаходженні величин розхилів передньої, бокової і задньої виточок, за більшістю варіантів що пропонуються, можна зупинитися на таких даних: розхил передньої виточки дорівнює 1/6 всієї суми виточок, розхил бокової виточки — 1/2 суми виточок, розхил задньої виточки — 1/3 суми виточок.

– Нема однакової думки щодо визначення довжини виточок. Одні автори пропонують відкладати довжину виточки від лінії талії, інші — обмежити довжину виточки від лінії стегон.

При наявності одночасно існуючих декількох систем конструювання природно виникає питання про переваги кожної з них. Яка є доцільно? Доцільність тієї чи іншої методики побудови креслення розглядається з метою використання її на уроках трудового навчання.

У практиці фронтальної роботи з учнями на уроках трудового навчання вчителі часто спостерігають різний темп засвоєння учнями теоретичних знань і практичних вмінь. Досвід показує, що частина дітей відстає при засвоєнні окремих тем, а самостійне оволодіння програмним матеріалом не дає потрібного рівня знань, вмінь і навичок. Це явище можна ліквідувати організацією індивідуально-диференційованої роботи з дітьми.

Питання диференційованого підходу до учнів в процесі навчально-виховної роботи не нове. Педагоги і методисти підкresлюють доцільність умовного ділення учнів класу на групи з урахуванням їх рівня знань, вмінь і навичок. Аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що питання визначення структури і організації процесу формування конструкторсько-технологічних знань і вмінь; визначення ефективних засобів навчання і методів педагогічного впливу на формування у школярів конструкторсько-технологічних знань і вмінь вивчені недостатньо.

Індивідуальні пізнавальні можливості виконувати розрахунки і побудову креслень, здебільшого, враховувались недостатньо при розробці підручників, посібників та іншої навчально-методичної літератури.

Враховуючи вище сказане, з метою покращення розвитку в учнів конструкторських знань та вмінь при виготовленні спідниці рекомендується використовувати індивідуальні інструкційні карти різних рівнів складності для диференційованого навчання. Це допоможе на практиці враховувати індивідуальні особливості фігури дівчат та їх рівень пізнавальних можливостей. При побудові креслення поясного виробу доцільним є умовний поділ учнінь у класі на дві групи. До I групи увійдуть діти з рівнем пізнавальних можливостей нижче середнього, а до II групи — з середнім та вище середнього рівнем пізнавальних можливостей. Під час побудови креслення поясного виробу дівчата отримають різні індивідуальні інструкційні карти побудови креслення основи. При загальному збереженні послідовності побудови та буквенного позначення точок і ліній, для учнів II групи пропонуються більш складні формули для розрахунку і незначні відмінності при побудові виточок, що забезпечить гарну посадку виробу на фігури і сприятиме зацікавленості школярок у побудові. Для учнів I групи пропонуються простіші формули для розрахунку, що також гарантує гарну посадку виробу на фігури. Але учням цієї групи буде значно простіше працювати, тобто це буде

відповідати їхнім можливостям. Вони будуть працювати в одному темпі з усім класом. Наприклад, для учнів II групи можна запропонувати знаходити місце розташування лінії стегон як 1/10 Р, а учням I групи - відкладати величину 16-18 см в залежності від зросту. Місце розташування передньої і задньої виточки учні II групи розраховують як 0,4 ширини полотнища по лінії стегон і будують із зміщенням середньої лінії виточки на 1 см в бік середньої лінії полотнища. Учні I групи побудують виточку поділивши лінію талії полотнища напіл і т.д.

Саме таким чином можна допомогти дівчатам оволодіти основами конструювання поясних виробів, урахувавши їх індивідуальні, вікові особливості та пізнавальні можливості.

Олександр ОСИПОВ (ЗМІСТ 224)

НАВЧАЛЬНЕ ОБЛАДНАННЯ ШКІЛЬНИХ МАЙСТЕРЕНЬ І ТЕХНО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ЙОГО СТВОРЕННЯ

В загальноосвітніх школах країни учні проходять теоретичну і практичну трудову підготовку, яка здійснюється у шкільних майстернях. Загальна і спеціальна трудова підготовка повинна забезпечити учнів необхідним мінімумом знань, елементами умінь і навичок спеціалістів основних технічних професій (столяр, тесляр, токар, фрезерувальник, слюсар, електрик, електрослюсар тощо), сприяти формуванню інтересу до них і, як наслідок, свідомому професійному самовизначення. Отримання теоретичних відомостей і формування практичних умінь і навичок на уроках трудового навчання неможливе без застосування системи засобів навчання, до якої належить і навчальне обладнання шкільних майстерень. Передусім, до навчального обладнання ми відносимо технологічне обладнання: інструменти, верстати і пристрої до них, тобто те обладнання, на якому або за допомогою якого учень виконує певні трудові дії, операції. Але в зв'язку з тим, що постійно відбувається розвиток науки, техніки і технологій виробництва, змінюються програми з трудового навчання, підручники, розробляються нові, комплексні організаційні форми, методи і прийоми викладання навчального матеріалу, виникають проблеми в використанні обладнання. Воно не відповідає вимогам навчального процесу, тому необхідно створювати нове або проводити модернізацію, удосконалення старого обладнання.

За дослідженнями, проведеними серед вчителів трудового навчання на курсах підвищення кваліфікації у Київському міжрегіональному інституті удосконалення вчителів імені Бориса Грінченка, 90% навчального обладнання потребує модернізації. На думку вчителів, підлягають удосконаленню такі засоби навчання¹: токарно-твінторізні (на 80%), свердлильні (на 30%), заточні (на 20%) верстати, токарні верстати з обробки деревини (на 60%); слюсарні інструменти – лещата (на 10%), лещата до фрезерного верстата (на 30%), електроінструменти (на 20%); з друкованих засобів навчання – технологічні карти на виготовлення виробу (на 40%); моделі з машинознавства: коробка переключення швидкостей, черв'ячні передачі (на 30%). Як правило, причиною є його невідповідність техніко-педагогічним вимогам сучасних програм з трудового навчання.

Також до навчального обладнання шкільних майстерень необхідно ввести універсальні, комбіновані верстати (слюсарно-столярні, верстати з обробки деревини обладнані трьохкулачковим патроном, навчальні столи або верстаки на одне місце, комбіновані для обробки деревини, металу, електротехнічних робіт тощо), інструменти до токарних верстатів з обробки деревини, слюсарні інструменти (шабери), вимірювальні і поверкові інструменти (кондуктори), картки-завдання на виготовлення виробів з деревини та металу.

Для удосконалення чи модернізації існуючого навчального обладнання, конструювання та створення нового необхідно враховувати техніко-педагогічні вимоги. Урахування цих вимог

¹ Кількість і повну назву засобів навчання див. в "Типові переліки навчально-наочних посібників та технічних засобів навчання для загальноосвітніх шкіл (I, II, III ступені) / В.О.Зайчук, А.М.Гуржій,

В.В.Самсонов та ін. - К., 1996. - 232 с.

сприяє ефективнішим результатам у навчальному процесі.

Техніко-педагогічні вимоги до навчального обладнання шкільних майстерень – це показники відповідності обладнання сучасним умовам навчання, які впливають на якість викладання, міцність знань учнів, закріплення їхніх умінь і навичок роботи на сучасному обладнанні.

Навчальне обладнання нового покоління шкільних майстерень повинно відповідати таким технічним показникам:

1. Назва обладнання.
2. Габаритні розміри.
3. Матеріал, з якого виготовлено обладнання.
4. Надійність.
5. Клас точності обладнання.
6. Ступені регулювання технічних параметрів (швидкість обертів вала, глибина різання тощо).
7. Електрична потужність обладнання.
8. Техніка безпеки при використанні обладнання (температура нагріву робочої зони, стійкість об'єкта, місця заземлення тощо), а також при його монтажі (демонтажі).

Від техніко-конструкторських рішень при створенні сучасного навчального обладнання залежить успішність і результативність навчального процесу. Площа майстерень обмежена, особливо комбінованих, де проводяться заняття з деревообробки, металообробки та електротехнічних робіт, тому від габаритних розмірів обладнання залежить не тільки його кількість, продуктивність роботи, а й техніка безпеки на уроці. Від матеріалу, з якого виготовлене навчальне обладнання і його оздоблення, залежить естетичний вигляд, ергономічність, що в свою чергу впливає на розвиток пізнавальних інтересів до технічної праці, формуванню інтересів до конкретного виду діяльності.

Від часу і способів експлуатації залежить надійність обладнання. До цього показника ми також відносимо: довготривалість, ремонтопридатність в процесі роботи, транспортабельність.

Технічні вимоги до створення навчального обладнання шкільних майстерень тісно пов'язані з науково-педагогічними вимогами, так як обладнання використовується виключно з навчальною, профорієнтаційною метою і частково виробничою, воно повинно відповідати змісту освіти школярів загальноосвітніх шкіл. Тому серед педагогічних вимог назовемо такі:

1. Відповідність сучасному рівню розвитку науки і техніки.
2. Відповідність змісту освіти.
3. Відповідність змісту програм з трудового навчання.
4. Відповідність віковим особливостям учнів.
5. Відповідність реалізації сучасних організаційних форм і методів навчання.

Важливість урахування педагогічних вимог безумовна. Навчальне обладнання повинно відповідати сучасному рівню розвитку науки і техніки, якщо ж це не забезпечується, то виникає суттєве протиріччя: учні вивчають, працюють на обладнанні, наприклад ТГВ-4, яке не застосовується на сучасному виробництві. Учням 11-х класів, які отримують професію токаря в процесі профільного навчання, доводиться переучуватись в інших закладах освіти або на підприємствах.

Навчальне обладнання, на якому (верстати) або яким (інструменти) працюють учні, повинно сприяти їхньому інтелектуальному і відповідати психофізіологічному розвитку. Воно повинно викликати в учнів пізнавальну активність і самостійність, уважність і спостережливість, потребу, інтерес до навчання і бажання до продуктивної праці, свідоме і творче відношення до неї, активізувати розумові процеси, розвиваються стійкі інтереси до технічної праці, нахили і здібності, формувати політехнічний світогляд, стійкі мотиви, професійні інтереси, сприяти отриманню міцних і глибоких знань і умінь застосовувати їх на практиці.

Навчальне обладнання повинно забезпечувати проведення лабораторних і практичних занять, стимулювати вчителя до застосування прогресивних форм і методів організації навчального процесу і раціональних способів його керуванням. Інформація, яка передається через навчальне обладнання, повинна бути науково достовірною, відповідати сучасному стану науки і техніки в державі і світі.

За нашими дослідженнями, шкільні майстерні не повністю укомплектовані навчальним обладнанням, тому вчителі, виходячи з цієї ситуації, разом з учнями на уроках трудового навчання виготовляють інструменти, прилади, пристрої самостійно. Але часто за будь-якими причинами не ураховуються техніко-педагогічні вимоги при створенні навчального обладнання, що приводить до негативних наслідків. Тому урахування розроблених вимог при виготовленні обладнання дозволить здійснювати зв'язок трудового навчання з життям, забезпечувати інтелектуальний і фізичний розвиток школярів, глибокі та міцні знання науково-технічних і економічних основ сучасного виробництва.

Наталія ПАСІЧНИК_(ЗМІСТ 224)

ПІДПРИЄМНИЦТВО ТА ПІДПРИЄМСТВО ОЧИМА УЧНІВ

Глибинні процеси, що відбуваються в нашому суспільстві, відбуваються на різних категоріях населення. Особливо чутлива до всякого роду змін молодь. Формування ринкових відносин в Україні вносить нові риси до соціального портрета школярів. У 15-16-літньому віці молоді люди свідомо замислюються над суттю економічних перетворень. Сьогодні словниковий запас старшокласників багатий такими термінами і категоріями, що безпосередньо пов'язані з ринковим механізмом, підприємницькою діяльністю. І це закономірно, бо у глобальному плані переход України до нової економічної моделі на основі різноманітних форм власності зумовлює подальший суспільний поділ праці, виникнення нових видів трудової діяльності, нових професій.

Професіями, значення яких підвищується в сучасних умовах і на розробку раціональних прийомів та способів навчання яким повинні бути спрямовані зусилля спеціалістів у галузі педагогіки, психології та економіки, є професії, що пов'язані з підприємницькою діяльністю. Аналіз результатів анкетування учнів IX-XI класів Кіровоградських шкіл (усього 345 осіб) свідчить про те, що теперішні старшокласники в своїй більшості цікавляться підприємницькою діяльністю. Досить значна їх частина планує пов'язати своє майбутнє саме з цим видом економічної діяльності. На запитання "Чи збираєтесь Ви в майбутньому стати підприємцем?" 47% відповіли, що збираються, 29% — вагалися відповісти, 24% — не збираються. Отже, більшість респондентів приваблює підприємництво, але це не означає, що старшокласники готові до цього виду діяльності. В їхньому розумінні суті та змісту підприємницької діяльності багато протирич та невідповідностей. Уявлення про підприємництво часто не збігається з реальним змістом цього феномена, що, природно, позначається на їхньому професійному виборі.

Підприємницька діяльність як особлива професійна сфера регулюється значною системою цінностей. Аналіз відповідей старшокласників на запитання "У чому Ви вбачаєте цінності підприємництва?" показує, що учні мають поверхове уявлення про цю сферу, по-різному розуміють та оцінюють її ключові цінності. Більше половини респондентів (68%) вбачають основну цінність підприємницької діяльності в досягненні матеріальної мети (тобто як засіб власного збагачення), 20% розглядають підприємництво як засіб реалізації особистості та прояв творчості і лише 12% — як спосіб досягнення економічного зростання держави.

Для розуміння суті підприємницької діяльності важливо виділити предметний зміст її професійних завдань та способи розв'язання кожного з них. Для цього в основу третього питання анкети ми поклали класифікацію підприємництва за видами діяльності: виробниче, комерційне, фінансове. Відповідаючи на запитання "Який вид підприємницької діяльності Вас найбільше приваблює?", майже 50% старшокласників віддали перевагу комерційній діяльності і тільки 8% звернули увагу на виробничу діяльність. Слід зазначити, що одержаний результат розподілу учнями пріоритетів за окремими видами підприємництва в основному відповідає співвідношенню між різними видами підприємництва, яке склалося в Україні. С.Покропивний та В.Колот відзначають: "Україна стала на малоефективний шлях підприємництва, коли між виробниками і споживачами діє невіправдано велика кількість підприємців-посередників [4, 23].

У ході нашого дослідження виявлено, що більше половини опитаних старшокласників взагалі примітивно розуміють сутність ринкової економіки. На запитання "Яке визначення можна дати ринку?" лише третина учнів відповіла більш-менш правильно; 54% вважають, що

ринок – це базар. На запитання “Як формуються ціни на товари?” тільки 19% відповіли, що під впливом попиту, пропозиції і конкуренції; 15% - “за вказівками начальства”; решта вагалася з відповіддю. На питання “Чим відрізняється заробітна плата від прибутку?” 30% опитуваних відповіли, що ніякої різниці немає, лише 11% відповіли, що зарплату отримує найманий робітник, а прибуток – підприємець (“хазяїн”).

Про неоднозначність та суперечливість розуміння старшокласниками сутності підприємницької діяльності свідчить і те, що поряд з певною відсутністю знань з питань ринкової економіки і насамперед підприємництва учнівська молодь виявляє достатнє розуміння причин, які гальмують розвиток підприємницької діяльності. До них вони відносять: низьку економічну культуру населення (24%), корупцію та порушення законів (19%), негативне ставлення частини населення до багатства (12%), недосконалу податкову систему (15%), відсутність конкуренції (14%).

Суперечності та крайністі спостерігаються і в оцінці старшокласниками особистості основної діючої особи ринкової економіки – підприємця, якого відомий учений Й.Шумпетер назвав “головним феноменом” економічного розвитку, його “головною рушійною силою” [5, 48-149]. Розробляючи спектр питань цієї частини дослідження, ми враховували такі два моменти. По-перше, до цього часу ставлення населення України до підприємництва та підприємців неоднозначне. Тут “кожний дозволяє собі висловлювати критичні судження, хоча важко знайти таку ж складну і неоднозначну сферу діяльності, як підприємництво” [1, 5]. По-друге, нове завжди зустрічає неприязнь та опір частини людей, що перебувають у полоні старих стереотипів та шаблонів; їхні мотиви оцінки підприємництва несуть на собі відбиток тих економічних та соціально-культурних умов, які культивувалися в нашому суспільстві протягом десятиліть. Зрозуміло, що ці обставини не могли не торкнутися і частини молоді. Із опитаних нами 345 учнів ІХ-ХІ класів 23 відсотки подали образ підприємця у негативному вигляді (“спекулянт”, “шахрай”). Слід зазначити: ще кілька років тому негативне ставлення до підприємництва спостерігалося у значній більшості школярів [3, 83-88]. У нашому дослідженні 47,5% респондентів характеризують підприємця як тямушу, ділову людину; 15,5% — як сміливу і рішучу особистість; 19 % — як досвідченого висококваліфікованого працівника. Бачення підприємця старшокласниками 1998 року відрізняється від іх ровесників минулих років. І це закономірно, оскільки сучасні школярі не відчувають тиску офіційної комуністичної ідеології, непослідовності та суперечливості перших років перехідного періоду. Сучасні старшокласники в характеристиці підприємця віддають перевагу його позитивним рисам. Він бачиться їм енергійним, освіченим, відповідальним, працелюбним, незалежним. Можна погодитись з тим, що освітній та кваліфікаційний рівень підприємців вищий, ніж пересічного громадянина. Так, серед підприємців Кіровоградщини 78% з вищою освітою, 69% мають досвід керівної, організаторської роботи. Разом з тим важко собі уявити ідеально “чистого” та законосулюхняного підприємця в умовах відсутності в державі необхідної законодавчої бази.

Відносно високий імідж підприємця суттєво впливає на плани молоді. У процесі опитування зафіксовано високу популярність серед старшокласників тих професій, які готовуть шлях до підприємництва – менеджери, брокери, товарознавці, бухгалтери та ін. При цьому учні продемонстрували достатню зрілість у розумінні характерних особливостей названих видів діяльності.

На запитання “Звідки Ви отримуєте знання про підприємців та підприємницьку діяльність?” ми отримали такі дані: 41% респондентів відповіли “від батьків”; 23% - з газет, журналів; 20% - з перегляду телепередач; 10% - від спілкування з товаришами і тільки 6% - під час навчання в школі. Таким чином, за джерелами одержання старшокласниками відомостей про підприємництво та підприємців школа займає останнє місце. Але становлення ринкової економіки і розвиток підприємницької діяльності неможливі без існування широко розвинutoї, досить мобільної системи загальноосвітньої і професійної підготовки учнівської молоді. Практика показує, що потяг молоді до підприємницької діяльності існує, однак цей процес здійснюється поки що безсистемно. Це свідчить про те, що сучасна загальноосвітня школа з ряду об’єктивних та суб’єктивних причин не готова задоволити зрослий попит учнів на знання в сфері підприємницької діяльності. До об’єктивних причин, як відзначають дослідники, належить, насамперед, відсутність єдиної загальнодержавної концепції економічної освіти

школярів. Відсутня відповідна методична основа формування нового економічного мислення учнів. Йдеться про безперервне охоплення системою економічної освіти усіх рівнів навчання у загальноосвітній школі. Безперервну економічну освіту ми розуміємо як цілеспрямований, науково обґрунтований процес постійного розвитку особистості учня як активного творчого суб'єкта економічного життя суспільства, орієнтація її (особистості) на ведучі тенденції розвитку ринкових відносин. Важливою особливістю безперервної економічної освіти є її поетапність. Адже пізнавальні інтереси учнів протягом усього періоду навчання у школі на кожному віковому етапі мають свої особливості. Розроблена нами схема передбачає здійснення чотирьох етапів послідовної економічної освіти, які забезпечують поступовий рух від буденних знань про економічну дійсність до наукового розуміння закономірностей формування соціально орієнтованих ринкових відносин.

На *першому етапі*, який охоплює учнів початкової школи (I-IV класів), проводиться первісне ознайомлення із загальними економічними поняттями. Головна мета цього етапу – розвинуті вміння самостійно організовувати свою діяльність, відчуття виконавця певної роботи. Заслуговує на увагу пропозиція вчених про введення на цьому етапі невеликого курсу “Економічна азбука”. У процесі її вивчення дітей знайомлять з різноманітними ситуаціями економічного характеру. Дослідження вчених різних шкіл виявили, що молоді школярі здатні усвідомити та на доступному рівні дати характеристику завданням, пов’язаним з ринком.

Другий етап багаторівневої системи економічної освіти охоплює учнів V-VII класів. Для цієї вікової категорії характерна наявність певного мінімуму економічних знань та пошук нових відомостей. Враховуючи це, на цьому етапі доцільно ввести курс “Вступ до економіки”, в якому у популярній формі викладалися б особливості, структура та категорії ринкової економіки. Вивчення цього курсу повинно спонукати учнів аналізувати, узагальнювати, порівнювати різні соціально-економічні явища сучасного суспільства.

Третій етап економічної освіти охоплює старших підлітків (VIII-IX класи). Це період переходу підлітків від дитинства до соціально-фізіологічної зрілості. Тому економічна освіта на цьому етапі повинна бути побудована, насамперед, з урахуванням соціально-психологічного статусу учнів. Слід врахувати, що в 15-16-літньому віці починає розвиватися професійна орієнтація. Розширення сфери спілкування з однолітками та старшими, перегляд телепередач, читання періодичної літератури, бесіди в колі сім'ї – все це поза школовою об’єктивно розширює економічний кругозір учнів; у них з’являється власна думка про економічні явища. Але це поки що емпіричний шар економічного мислення. Тому завдання цього етапу економічної освіти полягає в тому, щоб розуміння підлітками навколоїшньої дійсності ґрунтувалося не лише на буденному мисленні, а значною мірою на науковому, теоретичному пізнанні багатогранності економічного життя. На нашу думку, цьому буде сприяти введення в навчальні плани УІІІ-ІХ класів спецкурсу “Основи економічних знань”, який би містив би такі основні теми:

1. Що вивчає економічна наука.
2. Виробництво та трудова діяльність.
3. Твоя сім’я у колі економіки.
4. Ринок навколо тебе.
5. Потреби та споживання.
6. Все про власність.
7. Гроші та ціни в житті людей.
8. Чим займається підприємець?

Четвертий, завершальний етап економічної освіти в межах школи охоплює учнів X-XI класів, які складають відповідно до вікової періодизації онтогенезу юнацький вік, - період завершення фізичного, психічного та соціального дозрівання. Як підкреслює І.С.Кон “Юнацький вік характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але й значним розширенням розумового кругозору старшокласника, появою у нього теоретичних інтересів та потреби звести різноманітність конкретних фактів до деяких загальних регулятивних принципів” (2,135-136). Через те у процесі економічної освіти старшокласників дуже важливо враховувати їх зрослий теоретичний інтерес, спрямувати його на формування наукового осмислення економічних, насамперед, ринкових відносин. Досвід розвинутих країн світу свідчить про те, що головним змістом економічної освіти випускників загальноосвітньої школи

повинно бути виховання у них розуміння того, що все їх подальше життя пов'язане з ринковими відносинами, в яких панують діловитість, організованість та підприємливість. На завершальному етапі економічної освіти важливо здійснити переход від загальних уявлень про економіку до опанування фундаментальних проблем ринкової економіки на основі конкретизації знань і спеціалізації у певній сфері. Для цього доцільно ввести в навчальні плани X і XI класів курс “Основи підприємницької діяльності”, розрахований на 2 роки навчання. Його, на наш погляд, слід побудувати за такою структурою:

- 1.Суть, функції та основні принципи підприємництва.
- 2.Становлення підприємництва в Україні.
- 3.Організаційні форми підприємницької діяльності.
- 4.Технологія створення власної справи.
- 5.Виробниче підприємництво.
- 6.Комерційне підприємництво.
- 7.Фінансове підприємництво.
- 8.Менеджмент та планування підприємницької діяльності.
- 9.Основи маркетингу.
- 10.Ціна та цінова політика фірми.
- 11.Підприємницький ризик.
- 12.Етика та психологія підприємництва.
- 13.Ефективність підприємницької діяльності.
- 14.Зовнішньо економічна діяльність підприємця.
- 15.Відповідальність підприємців.
- 16.Державне регулювання підприємницької діяльності.

Безперервна поетапна економічна освіта значно розширює можливості школи щодо створення нової моделі навчання, розрахованої на підготовку молоді до соціального й трудового життя в умовах ринкової економіки. Ця модель повинна допомогти учнівській молоді отримати належний рівень економічних знань, необхідний для швидкої адаптації до ринкових умов. Зрозуміло, що не всі випускники загальноосвітньої школи стануть підприємцями. Але набуті економічні знання забезпечать відповідну орієнтацію молоді в сучасному житті, допоможуть їй знайти своє місце в ринковій економіці, своє професійне покликання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верхан Петер Х. Підприємець. Його економічна функція та суспільно-політична відповідальність. Перекл. з німецької, 1994. — 60с.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1982. — 191с.
3. Нисимчук А.С. Экономическое воспитание в сельской школе. — М.: Просвещение, 1989. — 207с.
4. Покропивний С.Ф., Колот В.М. Підприємництво: стратегія, організація, ефективність. — К., 1998. — 350с.
5. Шумпетер Й. Теория экономического развития. — М.: Прогресс, 1982. — 455с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Алла Степанюк (Зміст 224)

Цілісне відображення живої природи в змісті шкільного підручника

Конструювання змісту освіти на рівні навчального матеріалу передбачає поряд із розробкою навчальних програм також і моделювання змісту та структури шкільного підручника. В дидактиці загальновизнаним є положення, що цілісність змісту є основою цілісного засвоєння знань. Цілісність же змісту підручника, як відомо, передбачає послідовне структурування навчального курсу, систематичний виклад його, використання внутрішньо- і міжпредметних зв'язків з іншими предметами і зведення окремих рис об'єкта вивчення в єдину картину.

Зупинимося на розкритті концептуальних положень стосовно дидактично-методичних засобів конструювання цілісності змісту шкільного підручника.

Як відомо, цілісне сприйняття передбачає виділення структурних одиниць об'єкта вивчення та усвідомлення зв'язків між ними. Спираючись на результати аналізу педагогічної літератури щодо навчального предмета з провідним компонентом «наукові знання» (згідно з якими навчальний предмет є поєднанням змістового та процесуального блоків), функцій і принципів побудови підручника, ми вважаємо розділ, що включає систему параграфів, одиницею змісту освіти в підручнику.

Зважаючи на те, що одиницею змісту біологічної освіти ми вважаємо знання про певний рівень організації життя, то і шкільні підручники з біології відповідно повинні цілісно розкривати кожний з цих рівнів. Цілісне відображення в змісті підручника рівнів організації життя (клітинно-організмового, популяційно-видового, біогеоценотично-біосферного) є умовою формування цілісності знань школярів про живу природу. Отже, цілісний підручник з шкільного курсу «Біології» повинен включати принаймі три відносно самостійні цілісні частини:

- 1 частина розкриває сутність клітинно-організмового рівня організації життя;
- 2 частина висвітлює популяційно-видовий рівень організації життя;
- 3 частина трактує особливості біогеоценотично-біосферного рівня організації життя.

Окрім того, весь навчальний матеріал шкільного курсу біології повинен розкривати цілісність живої природи загалом. Це можливо реалізувати за умови наявності в шкільному підручнику з біології таких частин, як «Жива природа» та «Загальна теорія життя». Метою конструювання першої частини є формування цілісного уявлення про живу природу, а другої — узагальнення знань школярів про цілісну картину живої природи.

Загалом, структура цілісного шкільного підручника «Біологія» (6-11 клас) передбачає наявність таких розділів:

1. Жива природа.
2. Клітинно-організмовий рівень організації життя.
3. Популяційно-видовий рівень організації життя.
4. Біогеоценотично-біосферний рівень організації життя.
5. Загальна теорія життя.

Його цілісність забезпечується за умови, що вся система підручників у цілому має логічну послідовність, адекватну структурі об'єктивної реальності, що становить зміст навчального курсу біології. Основним системотвірним фактором в даному випадку є структура живої природи та її функціональна цілісність.

Далі ми будемо розкривати ознаки цілісного підручника стосовно висвітлення певного рівня організації життя. Вони, відповідно, поширяються на всі частини єдиного підручника

«Біологія», в основу конструювання якого покладена структура об'єктивної реальності. Отже, використовуючи термін «підручнику», ми маємо на увазі одну із частин (розділ) цілісного шкільного підручника з біології.

Відповідно до сучасних вимог у розділі повинні відображатись усі компоненти змісту освіти: знання, способи діяльності (репродуктивні та творчі), виховні аспекти — матеріал для формування емоційно-ціннісного ставлення до живої природи. Разом з тим, до розділу повинен бути включений і апарат засвоєння навчального матеріалу. Тому, основна функція розділу — розгортання програмового матеріалу в поєднанні навчального, розвивального та виховного аспектів.

У сучасній дидактиці загальновизнано, що розділ за змістом і структурою повинен бути цілісним. Ця вимога виконується, якщо він є цілісним за складом та зв'язками, і ця цілісність є дидактично виявленою для учня. Зважаючи на те, що системність є основою цілісності, ми вважаємо за доцільне структурування кожного розділу шкільного курсу «Біологія» здійснювати на основі структури системного пізнання та перетворення світу. Кожному елементу відповідної структури відповідає дидактично адаптована характеристика системно пізнаного об'єкта, що відображається в певній навчальній темі розділу. Загалом, цілісність кожного рівня організації життя доцільно розкривати в такій послідовності висвітлення структурних елементів:

1. Розгляд об'єкта пізнання як системи (відмежованої множини взаємопов'язаних елементів). При цьому живі системи розглядаються як цілісні (зв'язок між складовими їх елементами міцніший за зв'язок цих елементів з середовищем), динамічні (ті, які можуть змінюватися з часом), відкриті (обмінюються з навколошнім середовищем речовиною, енергією та інформацією), самоорганізовані (їх зміна проходить автоматично), керовані (через вплив вищої системи).

2. Вивчення складу, структури та організації елементів та частин системи, виявлення взаємодії між ними (внутрішні взаємозв'язки в системі, що формують її як функціональну цілісність).

3. Виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення серед них головних.

4. Аналіз діалектики структури та функцій системи від її виникнення до перетворення (онтогенез та філогенез).

При доборі та структуруванні розділу доцільно враховувати принципи процесуальності і проспектності, що передбачають розкриття змістової програми засвоєння в системі навчального предмета і логіку етапів його засвоєння. Процесуальний підхід означає, що кожний відрізок (порція) навчального матеріалу входить в якості залежного елемента цілісного змісту і процесу пізнання. Цей принцип не лише напіллює на встановлення між- і внутрішньоопредметних зв'язків, але і сприяє організації процесу засвоєння, забезпечує включення вивченого в більш широку і досконалу систему зв'язків.

Стосовно шкільного підручника з біології в нашому трактуванні це означає, що кожний його структурний елемент повинен розглядатись у загальній структурі системного пізнання з позиції його значимості для цілісного розкриття об'єкта вивчення. Система структурних елементів підручника на виході повинна цілісно розкривати певний рівень організації життя. Загалом структуру шкільного підручника «Біологія» можна зобразити так:



Основною системотвірною ідеєю об'єднання розділів в єдиний підручник «Біологія» є цілісність живої природи, тем в розділи — цілісність певного рівня організації життя, параграфів в тему — цілісне розкриття окремих характеристик об'єктів на основі структурно-логічних схем опису певних видів знань.

Ієрархічна побудова курсу повинна бути досить очевидною для учнів, оскільки свідоме оволодіння систематизованими знаннями передбачає проникнення в структуру матеріалу.

Поділ матеріалу на частини повинен сприяти виявленню його внутрішніх зв'язків, розумінню того, в якому змістовному відношенні знаходяться ці частини.

Принцип процесуальності передбачає постійне утримання в полі зору цілісності живої природи загалом і певного рівня її організації. Зокрема, він сприяє також концентрації уваги школярів на структурі системного пізнання і перетворення світу, а, отже, формуванню системного мислення.

Принцип проспектності полягає в виявленні фрагментів змісту, програми засвоєння, виділенні логіко-змістовних зв'язків параграфів, тем, розділів курсу для їх глибокого вивчення. Свідома орієнтація на розгляд знань в системі значно підвищує ефективність систематизації. Цей принцип також доцільно покласти в основу конструювання таких компонентів підручника, як вступ і висновок, вступні тексти і плани, що передують викладу матеріалу, наочні структурні схеми тощо.

Кожний підручник з біології повинен включати проспектний вступ з обґрунтуванням мети та завдань вивчення навчального предмета, з виділенням питань, що спрямовують вивчення курсу і забезпечують логіку розгортання тем (розділів) для створення цілісного уявлення про зміст та загальну програму засвоєння матеріалу. В ньому доцільно висвітлювати структуру системного пізнання світу і на її основі розкривати місце системи даного рівня організації життя в цілісній картині живої природи, встановлюючи ретроспективні та перспективні зв'язки. Отже, вступ доцільно формувати з двох частин — власне змістової і методичної. У змістовній частині розкривається задум розділу, називається його логічне ядро і логічні блоки; у методичній частині вступу висвітлюється логіка руху думки у процесі розкриття змісту.

Дослідженнями Є.Геніке, Д.Зуєва, І.Журавльова, Г.Донського, Л.Зоріної, І.Товпінець та інших встановлено, що розгортання навчального матеріалу в розділі повинно йти від загального до часткового, потім знову до загального. Підручник повинен закінчуватись повторювано-узагальнюючими текстами, що передбачають не просте відтворення змісту, а більш високий рівень узагальнення, розгляд знань в широкій системі зв'язків. Співставивши особливості навчального матеріалу шкільного курсу «Біологія» з науковими доробками з теорії шкільного підручника, ми визначили такі загальні характеристики цих текстів:

1. Текст має розпочинатись короткою загальною характеристикою рівня організації життя, інформація про який узагальнюється. Далі, на основі структури системного пізнання узагальнюються знання стосовно окремих систем (форм) організації життя цього рівня з встановленням внутрішньо-та міжпредметних зв'язків. Особливу увагу доцільно звертати на розкриття зв'язків між системами того ж та нижчих рівнів організації (ретроспективні зв'язки) та системами вищих рівнів (перспективні зв'язки). Отже, повторювано-узагальнюючі матеріали розділу повинні авансувати формування цілісності знань як на рівні розділу (певного рівня організації життя), так і на рівні біологічної картини світу.

2. Навчальний матеріал, що розкриває окремі суттєві характеристики системнопізнаних об'єктів (окремих елементів структури системного пізнання) узагальнюється на основу структурно-логічних схем опису окремих видів знань. В даному випадку завершується формування цілісних знань про окремі їх види (факти, поняття, закони), з врахуванням ієархічного зв'язку між ними.

3. Послідовність викладу матеріалу в узагальнюючому тексті повинна бути перебудованою щодо початкового викладу. Ця вимога зумовлена потребою у виявленні зв'язків, які при першому викладі були ніби розпорощеними в тексті, і структурних одиниць, між якими ці зв'язки існують. Весь виклад навчального матеріалу здійснюється на основі структурно-логічної схеми опису об'єктів живої природи, в основі якої лежить структура системного пізнання та перетворення світу.

4. В узагальнюючих текстах доцільно акцентувати увагу на функціонуванні системи як цілісності, на прояві загальних законів природи (періодичності, збереження, полярності тощо). В них отримують змістовне наповнення світоглядні ідеї курсу «Біологія», розкриваються методологічні основи біологічної картини світу в доступній для сприйняття формі.

5. Обов'язковими частинами повторювано-узагальнюючих матеріалів є текст і завдання. У разі потреби можна включати наочні матеріали, що структуровані на логічній основі. При цьому необхідно враховувати те, що підручник повинен забезпечувати повноцінну

самостійну роботу учнів.

До структурних елементів розділів — тем — висуваються ті ж вимоги, що і до структури розділів. Проте закінчувати вивчення тем доцільно висновками, у яких мають бути інтегровані і узагальнені базові знання, які є опорними в системі навчального предмета. Бажано, щоб висновок був відкритим, тобто навчальний матеріал повинен окреслювати структурно-функціональні зв'язки засвоєної інформації з новими фрагментами змісту, які необхідно буде ще опрацювати. Крім того, узагальнюючі тексти повинні передбачати не просто відтворення навчальної інформації, а вищий рівень узагальнення, розгляд знань в обширній системі зв'язків. Вони повинні допомагати учням відтворити цілісне уявлення про тему, що полягає у виділенні структурних одиниць матеріалу та встановлення зв'язків між ними.

Структурний елемент розділу — параграф — є лише одиницею процесу навчання і не може виступати одиницею змісту освіти, оскільки в ньому не є обов'язковим відображення всіх елементів змісту освіти. У ньому можуть бути відсутні спеціальний зміст світоглядного спрямування, завдання на засвоєння досвіду творчої діяльності чи формування емоційно-ціннісного ставлення до живої природи тощо. Проте параграф підручника повинен бути представлений текстом у поєднанні з завданнями на його засвоєння. Лише тоді він може розглядатись як одиниця змісту навчального матеріалу і процесу його засвоєння.

Ми поділяємо позицію дослідників щодо вимог до побудови параграфів. Вони, зокрема, такі:

1. Параграф підручника повинен поєднувати фрагмент змісту освіти і апарат його засвоєння. Останній містить допоміжні знання, що включаються до змісту програмового матеріалу, і весь апарат організації засвоєння.

2. Структура параграфа має бути цілісною за складом та зв'язками. Це означає, що до навчального матеріалу параграфа включають всі елементи, необхідні для цілісності; в ньому повинна обговорюватися певна проблема, мотивуватися шляхи її розв'язування і всі судження мають бути взаємопов'язаними.

3. На початку параграфа формулюють завдання і обґруntовують шляхи його розв'язання, в кінці — наводять повторне завдання, отримані результати і обумовлюють перехід до наступного параграфа та вмотивовують його називу.

На нашу думку, подолати суперечність між об'єктами живої природи та об'єктами шкільного пізнання частково дозволяє реалізація таких вимог до основної частини підручника:

1. До підручника доцільно включати інформацію про види знань, процес та методи наукової систематизації, класифікації, узагальнення емпіричних даних, принципи побудови наукових систем. Доцільно конструювати тексти методологічного характеру про пошуки вчених, наукові відкриття, методи наукового пізнання, які б містили певну інформацію про параметри, ознаки системних знань, особливості діяльності зі систематизації та узагальнення. Методи наукового пізнання повинні бути відображені як вид знань і як спосіб діяльності. До текстів підручника бажано викраплювати такі елементи інформації про методи наукового пізнання, як визначення методу, мета використання та можливості застосування, структура методу як способу діяльності, взаємозв'язки методів наукового пізнання.

2. У підручнику повинні бути запрограмовані види діяльності учнів, що пов'язані з формуванням умінь та прийомів систематизації. Як необхідна передумова здійснення цієї складної діяльності мають бути включені завдання та вправи на аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, встановлення взаємозв'язку, групування, класифікацію, узагальнення тощо. Система завдань повинна передбачати включення трьох типів завдань, що відділяються залежно від мети вивчення знань на певних рівнях засвоєння:

I тип — завдання на усвідомлення, запам'ятовування і відтворення інформації про методи наукового пізнання;

II тип — завдання на формування вмінь та навичок використання методів наукового пізнання в подібних ситуаціях, а також в умовах переносу на нові об'єкти;

III тип — завдання на творче використання методів наукового пізнання.

3. До апарату засвоєння змісту навчального матеріалу доцільно включати спеціальну систему завдань для формування цілісності знань про живу природу.

Загалом, можна зробити висновок, що в процесі навчання можна говорити про цілісність знань на різних рівнях: на рівні теми, розділу, курсу і наукової картини світу. Цілісність

навчального матеріалу на рівні шкільного підручника забезпечується реалізацією таких умов:

1. Відображення цілісності живої природи в змісті навчального матеріалу.
2. Конструювання змісту і вибір засобів його засвоєння відповідно до параметрів систематизації.
3. Включення методологічних знань до змісту навчального матеріалу.

Врахування в комплексі цих умов при конструюванні цілісності знань школярів про живу природу на рівні навчального матеріалу, дозволить створити єдиний цілісний шкільний курс з біології.

Василь ГРУБІНКО, Марина ВОРОНЮК_(ЗМІСТ 224)

МЕТОДОЛОГІЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ "ГЛИБИННОЇ ЕКОЛОГІЇ"

Сучасний стан екологічної дійсності перед спеціальною та масовою екологічною освітою ставить завдання формування екологічної свідомості людини як засобу збереження цілісності природного середовища [1, 2]. У вихованні традиційно більше уваги приділяють формуванню відповідальності та навичок міжособистісних та суспільних взаємовідносин. Однак, в даний час все більшої ваги набувають взаємовідносини між людиною та природою, які визначають стан та динаміку природного середовища і умов існування людини як одного з визначальних природних факторів.

Біологічна освіта дає людині розуміння структури, цілісності функціонування оточуючого світу і усвідомлення свого місця у системі природних взаємовідносин. Однак для розв'язання сучасних екологічних проблем та ефективної регуляції стану природного середовища мало тільки розуміння явищ оточуючого світу. Нагальною задачею сучасного суспільства є усвідомлення того, що зараз людині крім спеціальних екологічних знань потрібне, передусім, ототожнення себе із природою як невід'ємної його частини [3]. Формування такого переконання потребує нових методичних прийомів навчання та виховання.

Одним із найефективніших методів для досягнення розуміння та усвідомлення цього зв'язку є, на наш погляд, застосування в викладанні біології та, особливо, екології, у загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах прийомів "глибинної екології".

"Глибинна екологія", як зазначав автор цього терміну норвежський філософ Арне Наесс,— "це системний підхід до вивчення світу, який допомагає осiąгнути те, наскільки ми тісно пов'язані з природою і перебороти почуття відчуження та відірваності від неї". "Глибинна екологія" пропонує форми групової творчості, що дозволяє свідомо пережити та відчути весь біль та силу нашої Землі" [3].

Завданнями "глибинної екології" як методу є [3, 4]:

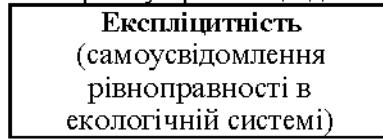
- усвідомлення людиною наявності в собі почуттів та знань, які забезпечують її взаємодію з природою;
- відкриття і усвідомлення свого місця в системі природи не як центральної фігури її побудови, а інваріантного динамічного функційного елементу;
- моделювання своєї поведінки не з точки зору власних егоїстичних потреб, а з позиції розуміння того, що природа — самоорганізуюча, саморозвиваюча система, в якій всі взаємодії є опосередкованими;
- актуалізація в детермінації діяльності людини сил співпричетності, співчуття, включеності свого "Я" як елементу в загальну систему організації природи та суспільства.

Організація навчального процесу з використанням особистої причетності, емоційної сфери, а також формуванням смислоутворюючих мотивів екологічного змісту допомагає систематизувати світоглядні установки, академічні знання та ціннісні орієнтації у розумінні глибинних основ екологічної проблематики сучасності [5].

Основними методичними прийомами "глибинної екології" як технології навчання і виховання є психо-емоційні та інтелектуально-пошукові форми групової діяльності: емоційно-медитаційний психологічний тренінг співпереживання, співпричетності та співучастиї до

екологічно ушкоджених елементів природи (рослина, тварина, річка, людина і т.п.); психо-емоційний груповий тренінг актуалізації готовності, сили і здатності до розв'язання локальних і глобальних екологічних проблем; інтелектуально-пошукові групові та рольові ігри, спрямовані на моделювання логічних схем, пошук адекватних засобів та формування змісту і методів природоохоронної діяльності, екополітики тощо; тренінг екстрапрецептивно-інтратрансцендентального самоусвідомлення причетності до екологічної деформації і еволюції природи, формування екоатрибутивності мислення і свідомості; ігрове, навчальне (індивідуальне або лідерсько-наслідувальне), тренінгове опанування знаннями та вироблення фіксованих форм екологічної поведінки і культури і ін.

Перевагою пропонованих методик є те, що традиційні дидактичні схеми передбачають проведення навчальної діяльності тільки на мотиваційній основі власної зацікавленості, індивідуальної корисності або суспільної значимості змісту навчання. В такому випадку мотивація виступає першим етапом процесу навчання. В екологічній освіті традиційні (інтелектуальні та практичні) засоби мотивації є малоефективними, бо зміст навчання та виховання найчастіше є опосередковано індивідуально та суспільно значимі. Методики, які використовує “глибинна екологія”, базуються на розвитку мотиваційної сфери на основі формування певних психологічних ефектів. Методичними прийомами “глибинної екології” досягається в людини стан експліцитності в тому її розумінні, яке передбачає не тільки відкритість і довірливість отримувані від інших людей інформації та зовнішній дії, а й відкритість до природного середовища, потоку інформації від природних об'єктів, самоусвідомлення себе як рівноправної з іншими елементами екологічного середовища біологічними субсистемами, світосприйняття природної реальності середовища в межах його натуралистичного вираження. Цим в свідомості людини досягається домінанта співпричетності до природи, відраза до хижачього, споживацького ставлення до живих істот, формування домінант обмеженності можливостей природокористування і його здійснення тільки в межах природних зв'язків людини та законів функціонування природи [5]. На основі отриманого ефекту психоемоційний стан індивіда детермінує в нього самоаналіз та перегляд внутрішніх мотиваційних установок із зміщенням мотиваційної сфери із звично переважаючих “Я” — інтересів в бік моделювання поведінки адекватно та резонансно природнім змінам екологічного середовища. Даний етап є найважливішим, оскільки формус психологічну готовність до спрямованої на екологічне середовище позитивної діяльності. Однак, одночасно з цим він є і найкритичнішим, оскільки невідповідність спеціальної підготовки та недостатність необхідних знань призводить до формування у індивіда відчуття неповноцінності, а інколи викликає стан психологічного афекту з формуванням в свідомості домінанти фаталистичної розвитку екологічної ситуації в зв'язку з усвідомленням неможливості співучасті у екологічно спрямованій діяльності. Тому наступним завданням технології “глибинної екології” є формування фахових знань. У спеціальній екологічній освіті їх зміст відповідає логічній послідовності опанування програмового матеріалу, а у масовій екологічній освіті доцільно застосовувати прийом ситуативного навчання, визначаючи зміст навчання стосовно конкретно задекларованої проблеми. В останньому випадку ситуативна екологічна проблема виступає додатковим мотиваційним засобом. Тому фахова підготовка та визначення задач екологічно спрямованої діяльності можуть чергуватися варіативно. Подальші етапи реалізації сформованих задач відповідають традиційним дидактичним схемам навчання та виховання з розробкою методу, засобів та алгоритму організації діяльності (Див. схема 1).



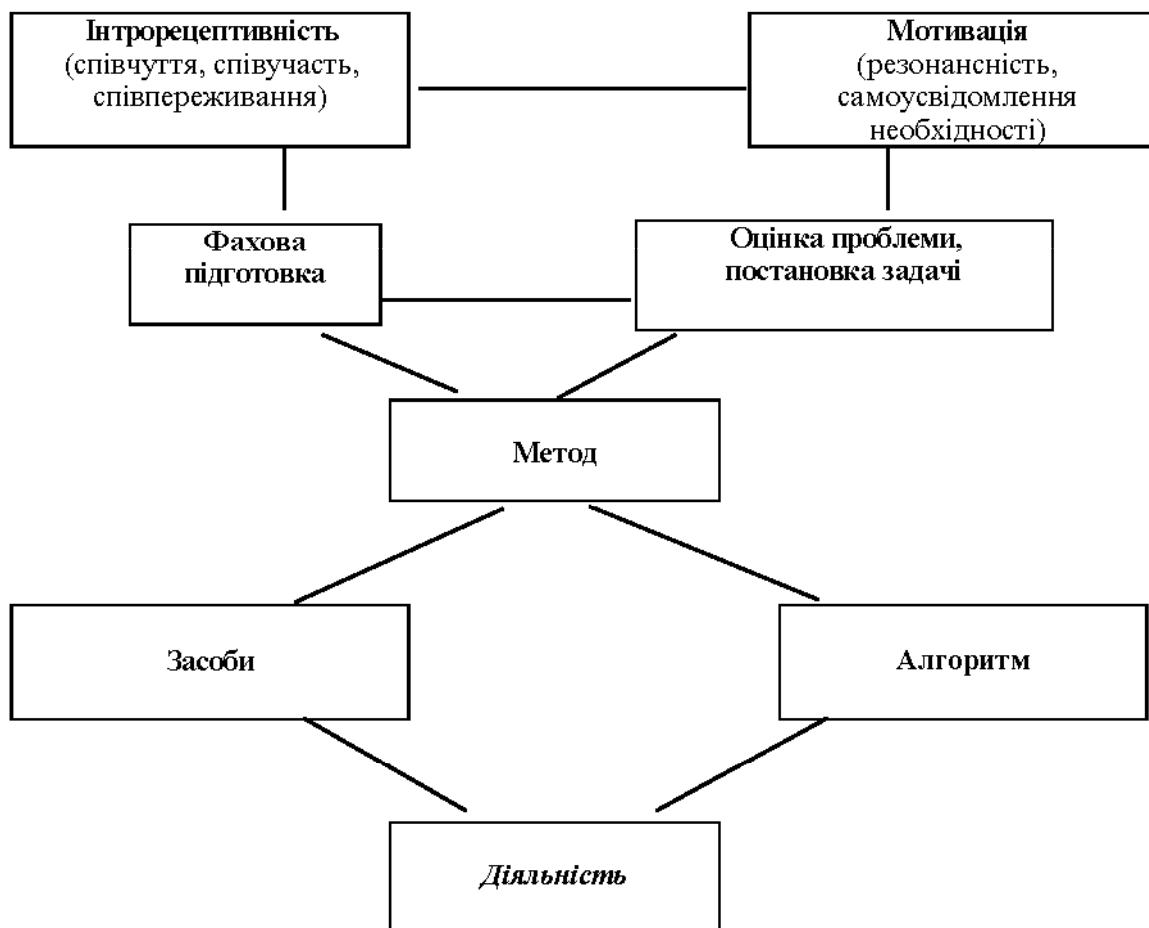


Схема 1.

Розглянуту схему екологічно-освітньої діяльності можна розглядати як цілісний дидактичний модуль, що включає підмодулі:

- психоемоційної актуалізації;
- предметно-екологічної мотивації;
- фахової змістово-теоретичної підготовки;
- алгоритмізації діяльності;
- практично-діяльнісної реалізації.

Методики, які використовує “глибинна екологія”, мають декілька позитивних рис, що сприяють їх впровадженню в учебний процес. По-перше, вони застосовуються в групах, де присутній її керівник (у навчальному процесі ним виступає викладач), який спрямовує хід думок та дій всіх її учасників. В цьому закладено дуже глибокий смисл: людина, яка займається у такій групі, відчуває взаємозв’язок з іншими і, водночас, відчуває свою індивідуальність та унікальність. По-друге, ці методики доступні у застосуванні, вони не потребують великої матеріальної бази, і, водночас, перекладають на просту і зрозумілу мову складні проблеми сьогодення, які б не були достатньо зрозумілими при звичайній розповіді.

Говорячи про введення елементів “глибинної екології”, зокрема, у шкільний курс біології, необхідно, перш за все, визначити їх місце в учебовій програмі. Наші дослідження доводять, що використовувати елементи глибинної екології можна при вивчені не будь-якої теми і не на будь-якому уроці. Найефективнішими вони можуть бути при вивчені теми “Екологія” в старших класах. Однак, можливо також органічно вплітати елементи “глибинної екології” в структуру уроків біології при вивчені функціонування рослинних організмів, світу тварин, особливо при вивчені їх окремих таксономічних груп — в середніх класах, функціонування людського організму, а також при вивчені загальної біології, головним питанням якої є формування розуміння того, що функціонування та розвиток організму є динамічним

процесом єдиної системи, яка є елементом та зв'язана з усіма іншими природними системами — у старших класах. Також слід відмітити те, що елементи “глибинної екології” особливо ефективні на уроках у середніх класах при проведенні уроків-експурсій, бо саме під час таких уроків кожний присутній може відчути себе частиною Природи. “Глибинна екологія” включає в себе елементи психології, що вимагає постійного врахування вікових особливостей учнів.

Експериментальна перевірка результативності таких нетрадиційних методів дозволила зафіксувати окремі зміни, перед усім, в системі оцінки взаємовідносин людина-природа. В результаті експериментів значно зрос рівень моральних та екологічних цінностей, в той час, як рівень соціальних та “Я”—цінностей суттєво знизився. Знизилось також індиферентне ставлення до Природи, в той час, як рівень розуміння залежності від її благ- підвищився.

Слід зазначити і про застосування вказаних методів в роботі зі студентами у вищих навчальних закладах. Особливо треба наголосити на цьому, коли йдеться про професійну підготовку вчителя біології. Освіта в школі починається з освіти вчителя, тому саме з вчителя потрібно починати формування екологічної свідомості.

Знання на базовому рівні повинні бути доступними для всіх і водночас забезпечувати можливість подальшого навчання, здійснення самоосвіти та активної участі в суспільному житті. Ці знання повинні закласти підґрунтя для формування наукового світогляду, відповідального ставлення до природи і людини. Саме методи глибинної екології дозволяють пов’язати базові знання біологічних наук з усвідомленням екологічних проблем і особистою причетністю до них та закріпити їх на рівні підсвідомості. Перекласти глибокий зміст екологічних проблем сьогодення на доступну для дітей мову і при цьому захопити їх до вивчення різноманітних проявів природи так, щоб вони отримали від цього радість та сформувалося позитивне відношення до себе і свого оточення, потребує відповідного рівня професійної майстерності майбутнього вчителя. До того ж, при вивченні екології крім усіх екологічних питань, постають складні філософські проблеми, у розв’язанні яких також допомагає “глибинна екологія”. На жаль, постійна моралізація створила загальну думку, що від людини вимагається більшої відповідальності та більшої жертви для захисту оточуючого середовища. Проте, нове мислення з’являється природнім шляхом, якщо наше “Я” наповниться новим змістом таким чином, що захист природи сприйматиметься як захист самих себе. Цікаво, що студенти, які брали участь у заходах та семінарах з питань “глибинної екології”, не тільки змінюють свою уяву про світ, але й по-новому усвідомлюють власне місце в ньому. Поряд із відчуттям особистої причетності до всього живого, “глибинна екологія” допомагала вирішити і сухо психологічні проблеми, які так чи інакше заважали повному і вільному розкриттю особистості. З нашого досвіду використання методів “глибинної екології” в вузі випливає, що найефективнішими формами екотренінгу є заняття, побудовані за принципом рольово-групової діяльності з чітко орієнтованою метою, спрямованою на розв’язання конкретної теоретичної або практичної екологічної проблеми. В випадку підготовки вчителя-біолога (еколога) компонентою такого завдання може бути не тільки пошук біолого-екологічного змісту, а й віднайдення найефективніших дидактичних засобів екологічної освіти і виховання учнів та психологічне обґрунтування методик, що застосовуватимуться при цьому. Прийнятними для такої діяльності формами роботи є практичні семінари, екскурсії екологічного змісту та польові і навчально-методичні практики. Високий рівень результатів отримано під час організації екологічної освіти та виховання у літніх екологічних таборах для учнів, в яких студенти навчалися як тренери з “глибинної екології” і водночас виступали тренерами-лідерами учнівських “екологічних груп”. Нами встановлено, що рівень психологічного самоусвідомлення є найвищим при умові накладання навчального та лідерсько-рольового статусу студента, за якого самореалізація і очевидність результату навчальної діяльності формує домінанту самозначимості та ефект самодосконалості. Крім того, робота в групах та розподіл ролей сприяє самоутвердженню, формує відповідальність за прийняття рішення, що робить останні не теоретично-припустимими з багатоваріантним результатом, а конкретно прагматично спрямованими і адекватними поставленій задачі. В таких умовах організації навчального процесу завдання відрізняються від класично-пізнавальних в традиційній семінарсько-лабораторній технології аудиторного навчального процесу високим ступенем творчо-пошукової діяльності. Остання може бути індивідуальною, а реалізуватися

через групові форми роботи.

З вищезазначеного можна зробити висновок про неординарність, новизну та високий рівень науковості і дидактичну оригінальність методів “глибинної екології” в екологічній освіті та вихованні, бо забезпечується не тільки оволодіння учнем чи студентом певної суми знань біолого-екологічного змісту, а через зміст формуються психологічні, філософські, культурологічні екоатрибутивні переконання та фіксовані й усвідомлені форми системної поведінки, які загалом складають зміст екологічного мислення та свідомості людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. 21-Программа действий (Повестка дня на 21 век и другие документы конференции Рио-де-Жанейро в популярном изложении)/ Сост. М. Кинг.— Изд. центра “За наше будущее”. Женева: SRO-Kundig.S.A. — 1994. — 70 с.
2. Пустовіт Н.А., Білявський Г.О., Бровдій В.М. До концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні / “Проблеми освіти”. Наук.-мет. збірник — К.: 1996. Вип. 4. — С. 5-12.
3. Сид Дж., Наесс А., Мэйси Дж. Думая как гора: на пути к совету всех существ. — М.: 1994. - 128 с.
4. Сила сопричастности / Под ред. Ю. Трофименко.— Чернігов: АХАЛАР, 1997. — 74 с.
5. Скребець В.О. Принцип адаптації у створенні нових психолого-педагогічних технологій екологічної освіти та виховання / Екологія, охорона природи, екологічна освіта і виховання. — Зб. стат. — Чернігів, 1996. — С. 122-132.

Василь ІВАСИК_(ЗМІСТ 224)

ВИБІР ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ ГРАФІВ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Не дивлячись на вже достатньо тривалий період вивчення теорії графів в середній та вищій школах, проблема вибору програмних засобів для використання в учебному процесі ще далека від бажаного рішення. Нижче піде мова про програми, які використовуються як для комп’ютерної підтримки викладання окремих питань теорії графів, так і в науковій роботі.

Слід зазначити, що ціль використання програмних засобів – не протиставлення нових інформаційних технологій традиційному характеру викладання теорії графів, а навпаки, мова йде про доповнення традиційного стилю новими технологіями. Ми вважаємо, що навіть в найбільш модернізованих варіантах викладання теорії графів комп’ютерні експерименти повинні поєднуватися з такими традиційними методами викладання як лекція, пояснення біля дошки, розв’язування задач з підручника і написання коротких програм, щоб виконати алгоритм і т.д.

На даний час розроблена значна кількість програмних засобів (ПЗ) з теорії графів: GraphLet [6], Group&Graphs [7], GraphModel, Petersen [3], CATBox [4], Graph [5], Colourful Mathematics [2], комп’ютерний підручник “Елементи теорії графів”, GRIN [8] та інші.

Коротко зупинимось на характеристиці найбільш поширених ПЗ.

Комп’ютерний підручник “Елементи теорії графів” (КП) [1] призначений для студентів технічних вузів. Цей підручник може бути використаний при вивчені дисциплін, які містять розділи дискретної математики.

КП складається з наступних розділів: вступ, основні поняття та означення, маршрути, цикли, зв’язність, дерева, перерахування, планарність, розбиття, ізоморфізм, оптимізаційні задачі на графах.

КП дозволяє реалізувати різноманітні режими та методики навчання.

Перший режим є імітаційним. В процесі вивчення використовуються різні динамічні компоненти, що дозволяють наочно ілюструвати матеріал. Наявність гіпертекстової структури дає можливість вивчати матеріал з різним ступенем деталізації в залежності від рівня підготовки користувача.

Другий режим дозволяє досліджувати методи, які зустрічаються при розв’язанні реальних задач. Підтримується можливість налагодження параметрів і інформаційного стикування взаємозв’язаних задач. Структура підручника дає змогу включати та використовувати програмні модулі, розроблені користувачами.

Третій режим забезпечує різноманітні форми контролю: самоконтроль, контроль з метою оцінки знань, рейтінг-контроль. Для цього підготовлено комплекти контрольних завдань диференційованої складності.

Структура підручника дозволяє використовувати його компоненти в лабораторному практикумі, курсовому та дипломному проектуванні.

Технічні засоби: комп'ютер типу IBM PC/286/386, VGA/SVGA монітор, MS DOS 3.3 і вище. Розробник: Таганрогський радіотехнічний інститут, 1994р.

Colourful Mathematics (СМ) [2] – це набір освітніх математичних ігор для учнів та студентів різного віку. У вигляді цікавих ігор цей ПЗ представляє такі поняття теорії графів як проблема чотирьох кольорів, хроматичне число графа, домінуюче число графа.

Потрібно відмітити, що вище вказані поняття є досить складними і пов'язані з багатьма важливими задачами в інформатиці і різних галузях промисловості. Використання комп'ютера при розв'язуванні таких задач – значний крок вперед, але і це не дозволяє повністю подолати існуючих проблем, що виникають при вивченні теорії графів. Пояснюється це тим, що на сьогодні не існує жодного ефективного алгоритму, який би дозволяв, наприклад, обчислити хроматичне число довільного графа за прийнятну кількість часу.

Предметом першої гри є проблема чотирьох фарб. Гравець повинен зафарбувати карту дотримуючись двох умов: 1) суміжні області повинні мати різні кольори; 2) використати найменшу кількість із запропонованих кольорів. В комплект гри входить 24 карти, поділені на кілька частин: перша складається із шести простих зображень, друга частина містить більшу кількість абстрактних математичних моделей, третя частина складається з набору географічних карт Канади, США, Європи, Африки та ін.

Друга гра призначена для ознайомлення з більш загальним поняттям графа – хроматичним числом. Користувач повинен зафарбувати вершини графа таким чином, щоб дві вершини, сполучені ребром, мали різні кольори. Найменше можливе число кольорів, що може при цьому використовуватися, називається хроматичним числом графа. Мета цієї гри полягає в тому, щоб наскільки можливо наблизитися до цього числа.

Третя гра відображає іншу важливу властивість графів – множину домінування. При старті гри доступний тільки один колір. Потрібно зафарбувати вершини графа таким чином, щоб кожна вершина була або зафарбована або з'єднана ребром із зафарбованою. Мета гри полягає в тому, щоб досягти цього, зафарбувавши найменшу кількість вершин. Найменша кількість вершин, зафарбованих таким чином, називається домінуючим числом графа.

З методичної точки зору, дана гра дозволяє учніві не просто ознайомлюватися з поняттями, а швидше пізнавати, експериментувати. Програма виконує тільки контроль за діями користувача. Такий підхід до вивчення понять розвиває в учнів математичне та наукове мислення.

Технічні засоби: комп'ютер типу IBM PC/286/386, VGA/SVGA монітор, MS DOS 3.3 і вище. Розробник: К. Лафламме, м.Калгарі, Канада.

CATBox ("C"ombinatorial "A"lgorithm "T"ool"box") [4] – це комплект програм для вивчення, дослідження понять та проблем теорії графів і комбінаторики.

Програма *CATBox* знайомить з:

1. Обчисленням хроматичного числа графа (для ребер)(Coledge).
2. Проблемою розфарбування планарних графів (Colface).
3. Обчисленням хроматичного числа графа (для вершин) (Colnode).
4. Тестуванням заданого графа на планарність (Planar).
5. Різними алгоритмами розв'язання задачі комівояжера (Hacy).
6. Алгоритмом знаходженням максимального паросполучення графа (Cmatch).
7. Проблемою Штейнера в будь-якому неорієнтовному графі (Steiner).
8. Алгоритмом знаходженням максимального потоку в мережі (Flows).
9. Знаходженням найкоротшого шляху від заданої вершини графа до всіх інших (Paths).

Загальна ідея даного комплекту програм – уточнення методів та алгоритмів розв'язання вище вказаних задач. Це можна зробити в одному із чотирьох режимів візуального виконання алгоритму:

1. В режимі “Окремий крок” наочно демонструється кожний крок алгоритму із

стислими коментарями. Для переходу від одного кроку до іншого потрібно натискувати довільну клавішу.

2. В режимі “Виконання із затримкою” наочно демонструється кожний крок алгоритму через певний проміжок часу. Користувач сам може встановити цей проміжок часу.

3. В режимі “Глобальний крок” – наочно демонструються вибрані кроки алгоритму. Для переходу від одного кроку до іншого потрібно натискувати довільну клавішу.

4. В режимі “Кінцевий результат” наочно демонструється кінцевий результат роботи алгоритму.

Для програми *CATBox* характерна розвинута система допомоги, в якій детально дано загальний опис проблем та алгоритмів, які реалізуються в даній програмі.

Програма призначена для вивчення теорії графів у вищих учбових закладах.

Технічні засоби: комп’ютер типу IBM PC/286/386, VGA/SVGA монітор, об’єм пам'яті на ЖМД - 2 МБ (мінімум). Розробник: Інститут математики в м. Колонгне, Німеччина, 1990р.

ПЗ *Graph* [5] дозволяє експериментувати з неорієнтовними графами без ваги: тестувати граф на планарність, зв’язність, дводольність; перевіряти, чи має граф ейлерів шлях або цикл, гамільтонів цикл, чи є граф деревом, чи має мости; автоматично будувати повні графи, дводольні повні, дерева та ін.; відображати степені вершин, матрицю інцидентності, доповнення до графу. Граф може мати до 26 вершин.

В програму вбудовано досить простий і зручний редактор графів, який дозволяє виконувати основні операції при побудові графу: додавати та знишувати вершини або ребра, з’єднувати вершини ребром.

Програма призначена для початкового вивчення теорії графів.

Технічні засоби: комп’ютер типу IBM PC/286/386, чорно-білий монітор, MS DOS 3.3 і вище. Розробник: кафедра математики Аризонського університету, США, 1994р.

Подібний набір функцій характерний також для програми *Petersen* [3]. Крім цього, ПЗ *Petersen* дозволяє задавати вагу ребер, знаходити каркаси мінімальної ваги, найкоротші шляхи, а також перевіряє, чи є два графи ізоморфні або чи один із графів є підграфом іншого.

Даний ПЗ дає можливість розв’язати наступні учебові задачі:

- студенти отримують досвід використання комп’ютера як засобу дослідження понять, явищ і процесів;
- використання анімації, яку не можливо дублювати на школіній дошці, дозволяє легко ілюструвати деякі поняття (концепції);
- автоматична побудова графів, які дуже важко або неможливо рисувати, дозволяє використовувати багато прикладів при поясненні нового матеріалу;
- ПЗ сприяє формуванню в студентів умінь і навичок математичного моделювання за допомогою комп’ютера.

Головна мета ПЗ – підвищити в студентів рівень досвіду вивчення математики за допомогою експерименту та дослідження з використанням комп’ютера.

Програма призначена для студентів, які починають вивчати теорію графів.

Технічні засоби: програма працює під управлінням Windows 3.1 або Windows 95. Розробник: К. Мавата, Канада, 1997р.

Система *Graphlet* [6] — об’єктно-орієнтований комплект інструментальних засобів для редагування графів і їх автоматичного рисування.

За допомогою *Graphlet* можна рисувати графи, які широко використовуються для моделювання комплексних структур типу діаграм, мереж, ієрархічних структур, потоків даних, структур даних, схем.

Редактор графів в *Graphlet* містить всі необхідні інструментальні засоби і методи для зручного маніпулювання графами. Сюди входять гнучкі форми та кольори для вершин і ребер, автоматичне розміщення ребер і позначок, опції та сценарії, які налагоджуються самим користувачем. Крім цього, *Graphlet* забезпечує інструментальні засоби, які надають користувачеві можливість задати свої алгоритми рисування графів. Така концепція допомагає поповнювати *Graphlet* новими функціями та алгоритмами.

За допомогою *Graphlet* можна перевірити граф на зв’язність, планарність. *Graphlet* зберігає графи в спеціальному форматі файлів для графів, який на даний час став стандартним

файловим форматом для систем, що рисують графи.

Програма призначена для наукових досліджень.

Технічні засоби: Windows NT Microsoft і Windows 95, робочі станції UNIX (SunOS, Solaris, Linux). Розробник: *Graphlet* є частиною великого проекту Automatic Graph Drawing¹, яким займаються університети Німеччини.

За результатами проведеного аналізу надамо рекомендації щодо використання ПЗ для вивчення окремих розділів та питань теорії графів (табл.1).

Таким чином, вибір програм для вивчення теорії графів досить широкий. Накопичений досвід знімає питання про те, використовувати чи не використовувати комп'ютерні технології в процесі навчання. Зараз все більше уваги звертається на питання як означені технології найбільш ефективно використовувати у цій галузі.

Вказані програми можуть ефективно використовуватися для таких педагогічних цілей: підвищення пізнавального інтересу до предмету; організація індивідуальної діяльності учнів; скорочення непродуктивних витрат часу на допоміжні роботи; розвиток творчої активності та здібностей учнів; підвищення унаочнення, виразності, доступності навчального матеріалу; моделювання за допомогою комп'ютера.

Таблиця 1

Розділ або тема курсу теорії графів	Програмний засіб
Основні поняття та визначення	КП “Елементи теорії графів”, Graph Theory, Petersen.
Хроматичне число, проблема чотирьох красок, множина домінування	Colourful Mathematics, Petersen, CatBox
Дводольність	Petersen, КП “Елементи теорії графів”
Дерева, каркаси	Petersen, КП “Елементи теорії графів”, Graph Theory
Планарність	CatBox, G&G, GraphLet, Graph Theory
Ізоморфізм	Petersen, G&G, КП “Елементи теорії графів”
Ейлерів та гамільтонів шляхи	Petersen, G&G, Graph Theory
Пошук в ширину та глибину	Petersen, CatBox
Найкоротший шлях	Petersen, CatBox
Задача комівояжера	CatBox
Максимальне паросполучення графа	CatBox, КП “Елементи теорії графів”
Максимальний потік	CatBox, КП “Елементи теорії графів”

Однак, доводиться констатувати, що вище розглянуті програми мають і деякі істотні недоліки: трудноті при освоенні, так як інтерфейс користувача, контекстна допомога в основному на англійській мові; недоступність і нерозповсюдженість (більшість програм на даний час доступні лише через мережу Internet); початкова орієнтованість на фахівців високої кваліфікації в галузі теорії графів або на студентів вузів; для вивчення різних питань теорії графів потрібно використовувати різні програмні засоби, що не досить зручно; відсутність розроблених методик використання таких програм в навчальному процесі.

З цієї точки зору найбільш придатними для підтримки вивчення курсу елементів теорії графів в середніх навчальних закладах є програми Petersen та Graph Theory, комп'ютерний підручник “Елементи теорії графів”.

З огляду на вищесказане, ми прийшли до висновку, що ПЗ може забезпечити найбільш ефективне вивчення елементів теорії графів в середній школі в тому випадку, коли він задовільняє таким вимогам:

– інтегрувати в собі такі модулі: редактор графів, який забезпечує зручну маніпуляцію графами; автоматична побудова різного типу графів; різні режими наочного виконання

¹ Automatic Graph Drawing (автоматичне отримання графа) - відносно нова область в інформатиці. Її завдання полягає в тому, щоб рисувати діаграми об'єктів і відношень між ними таким чином, щоб вони були простими для читання і розуміння. Прикладами такого застосування є анімація алгоритмів, даних, моделі потоку, ER-діаграми, візуалізація даних в археології або гірській промисловості.

алгоритмів; наочна демонстрація різних числових характеристик та властивостей графів; розв'язання типових задач з теорії графів (знаходження найкоротшого шляху, ейлерового та гамільтонового шляхів, максимального потоку тощо) з наочною демонстрацією кінцевого результату.

- наявність розвиненої системи підказки та допомоги не тільки про принципи роботи з програмою, але й про основні поняття, алгоритми та задачі теорії графів;
- забезпечений методичною літературою, яка пояснює як використовувати ПЗ в навчальному процесі. Бажано, щоб така література також містила достатню кількість вправ;
- інтерфейс користувача повинен бути україномовним;
- орієнтованість на середні навчальні заклади або можливість адаптації для таких закладів.

Реалізація наведених положень привела до створення автором дослідження нової програми GraphEla, призначеної для комп’ютерної підтримки вивчення елементів теорії графів в середніх навчальних закладах. Програма GraphEla, з однієї сторони, поєднує в собі переваги вище вказаних програм, з іншої, усуває їх деякі характерні недоліки.

Комп’ютерна підтримка вивчення елементів теорії графів може дати значний педагогічний ефект, полегшуючи, розширяючи і поглиблюючи вивчення і розуміння методів теорії графів на відповідних рівнях в середніх навчальних закладах. Використання ПЗ дасть змогу вчителеві значно інтенсифікувати спілкування його з учнями та учнів між собою, більше уваги приділити постановці задач, побудові їх графових моделей, розробці та дослідженю методів розв'язання задач, дослідженю розв'язків, виявленню закономірностей, яким підкоряються досліджувані процеси і явища, перекласти на комп’ютер рутинні, чисто технічні операції. Вчитель може із значно меншими витратами часу перевірити цей результат чи результати виконання домашніх завдань, типових розрахунків тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- <http://brain.riis.ru/windows/ps/h273026.html>.
<http://archives.math.utk.edu/software/msdos/discrete.math/clrmath/>.
<http://www.utc.edu/~cprawata/petersen>.
<http://archives.math.utk.edu/software/msdos/discrete.math/catbox/>.
<http://archives.math.utk.edu/software/msdos/discrete.math/graph/>.
<http://www.fmi.uni-passau.de/Graphlet>.
<http://130.179.24.217/G&G/G&G.html>.
http://sgu.ssu.runnet.ru/english/personal/pech_v.htm.

Ольга КОРЧЕВСЬКА (ЗМІСТ 224)

Система завдань підвищеної трудності та її використання на уроци математики в початкових класах

Важливим завданням сучасної української національної школи є формування в учнів творчого потенціалу навичок самостійної пізнавальної діяльності, і здатності використовувати знання на практиці. У розвитку названих якостей особистості молодшого школяра велике значення має розв'язування задач на уроці математики. Проте задачі, які передбачені програмою навчання у 1-4 класах, не достатньо для всебічного математичного розвитку дітей. Тому виникає потреба ввести у навчання задачі, які активізують розумову діяльність школярів, задачі підвищеної трудності. У стабільних підручниках з математики це питання до деякої міри реалізоване за допомогою введення у кожний урок позапрограмових задач.

Вивчення досвіду роботи вчителів за цими підручниками показує, що в реальному навчальному процесі завдання підвищеної трудності нерідко використовуються епізодично, безсистемно, з недостатнім врахуванням вікових особливостей учнів і дидактичної ситуації на уроці. Багато вчителів не достатньо володіє методикою розв'язування завдань підвищеної трудності. Причиною цього, на наш погляд, є відсутність науково обґрунтованої системи завдань підвищеної трудності, методики використання такої системи на уроці.

Система завдань підвищеної трудності нами розроблялася на основі аналізу стабільних

підручників з математики, рекомендацій науковців і передових учителів, наших спостережень. У ході експерименту вона змінювалася, уточнювалися окремі її аспекти. У процесі цієї роботи виявилось, що задачі зручно групувати за змістом. Так утворилося 11 груп задач. Проте практика показала, що певне значення має і виділення окремих груп задач за сюжетом: ігрові задачі логічного змісту та задачі з інформаційним сюжетом. Хоч і можливо ці задачі розмістити у попередніх одинадцяти групах, проте специфіка роботи з ними виявила доцільність виділити їх в окремі групи. Таким чином, утворилося 13 груп задач:

- I. Задачі, пов'язані з десятковою системою числення.
- II. Завдання, пов'язані з обчислennями.
- III. Задачі на непряме збільшення (зменшення) на кілька одиниць (у кілька разів).
- IV. Задачі на зміну результату дії в залежності від зміни компонентів.
- V. Ускладнені типові арифметичні задачі.
- VI. Типові арифметичні задачі, які передбачені програмою математики 5-6 класів.
- VII. Задачі алгебраїчного змісту.
- VIII. Завдання геометричного змісту.
- IX. Задачі, які пов'язані з поняттями комбінаторики.
- X. Задачі логічного характеру.
- XI. Задачі, в яких треба додатково враховувати окремий елемент умови.
- XII. Ігрові задачі логічного змісту.
- XIII. Задачі з інформаційним сюжетом.

Розглянемо змістову характеристику кожної з груп.

I. Задачі, пов'язані з десятковою системою числення. Задачі цієї групи цікаві тим, що вони формулюються або в абстрактній формі, або, так би мовити, з мінімальним сюжетом. Для досягнення певних цілей це буває зручно. Так, згідно положень Є.Кабанової-Меллер, основним критерієм сформованості умінь і навичок є їх перенесення [1], тобто використання в нових умовах, наприклад, в процесі розв'язування задач. Нумераційні задачі зручні тим, що в них сюжет «не заслоняє» теоретичного матеріалу і перенос відбувається легше. Наведемо кілька зразків.

1. У будинку 100 квартир. Скільки разів застосовано цифру 5 при записі всіх номерів квартир?

2. До двоцифрового числа приписали справа цифру 3. Як змінилося число?

II. Завдання, пов'язані з обчислennями. Це задачі, в яких не має прямої вимоги виконувати арифметичні обчислennя, але знаходження відповіді пов'язане з правилами виконання обчислень. Трудність використання знань при цьому полягає в розпізнаванні часткового: діти не можуть вичленити загальну ознаку з суми конкретних умов. Задачі даної групи є корисними в подоланні учнями цих труднощів, бо, як і нумераційні задачі, вони не переобтяжені сюжетними даними. Подаємо два зразки.

1. Які цифри треба записати замість зірочок:

$5^* : 7 = 7$ (ост. $*$), якщо відомо, що останча найбільша з можливих?

2. Віднови пропущені цифри.

$$\begin{array}{r} \text{????} \\ \times \underline{\text{?2}} \\ \hline 12?68 \\ \underline{623?} \\ \hline ??80? \end{array}$$

III. Задачі на непряме збільшення (зменшення) на кілька одиниць (у кілька разів). Ці задачі дають уявлення про те, які слова є визначальними для вибору дії. Наприклад, розв'язуючи задачу «Андрійко розфарбував 12 кружечків, на 9 менше, ніж Оленка. Скільки кружечків розфарбувала Оленка?», учень повинен довести, чому він використав дію додавання, якщо в умові сказано «на 9 менше».

IV. Задачі на зміну результатів дії в залежності від зміни компонентів. Задачі цієї групи виконують пропедевтичну функцію і сприяють розвитку самостійного мислення.

Задача. «Площа прямокутника 120 см^2 , а ширина цього прямокутника зменшили у 2 рази, а довжину збільшили у 6 разів. У скільки разів збільшилася площа прямокутника?» На основі міркування можна дійти висновку, що цю задачу можна розв'язати

однією дією.

V. Ускладнені типові арифметичні задачі. У цю групу входять ускладнені задачі з пропорційними величинами (ціна, кількість, вартість; швидкість, час, відстань; продуктивність праці, час, робота і ін.). До них належать задачі на знаходження четвертого пропорційного, на пропорційне ділення, на знаходження числа за двома різницями. До цієї групи ми віднесли також задачі, пов'язані з поняттям дробу (серед них — ускладнені на знаходження дробу від числа та числа за його частиною) і задачі на знаходження середнього арифметичного. (1. Якщо дівчинка купить 4 цукерки, то в неї залишиться 48 к., а якщо вона купить 6 цукерок, то залишиться лише 24 к. Скільки коштує одна цукерка? 2. Половина від третини всієї кількості марок становить 60 марок, а третина від половини всієї кількості фотографій становить 60 фотографій. Чого більше: всіх марок чи всіх фотографій?)

VI. Типові арифметичні задачі, які передбачені програмою математики 5-6 класів. Мета включення у систему цієї групи задач — впроваджувати у практику початкової школи елементи випереджаючого навчання. На думку видатного психолога Л. Виготського, тільки при такому навчанні розвиток дитини «... пробуджується і викликає до життя цілий ряд функцій, що перебувають у стадії дозрівання, лежать в зоні найближчого розвитку. Цим і відрізняється навчання, метою якого є всебічний розвиток дитини від навчання спеціалізованим, технічним умінням, ... які не виявляють ніякого істотного впливу на розвиток». [2].

У дану групу ми включили задачі на знаходження чисел за їх сумою і різницею, сумою і кратним відношенням, а також задачі, які розв'язуються методом припущення та методом зрівнювання величин. Наведемо зразки.

1. У Тані 25 горіхів. Скільки горіхів вона має віддати братові, щоб у неї залишилося на 9 горіхів більше, ніж у брата?

2. На екскурсію мало вийхати 400 учнів. Школа замовила 12 автобусів. У автопарку були автобуси на 30 і 40 місць. Скільки потрібно було виділити для школи автобусів кожного виду?

3. У 8 великих і 5 малих каністрах вміщається 445 л води, а у 11 великих і 5 малих — 565 л. Яка місткість великої каністри?

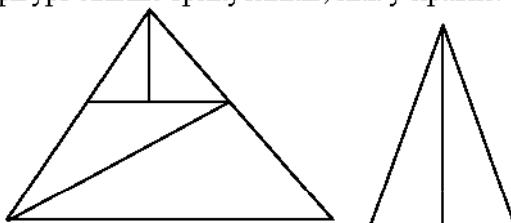
VII. Задачі алгебраїчного змісту. При ознайомленні з буквеними виразами учні початкових класів не усвідомлюють потребу користуватися буквеною символікою. Вони і не можуть її усвідомити, бо початкова математика майже не дає такої можливості: щоб оцінити силу алгебри, треба знати алгебру. Та все ж і в початковій математиці можна знайти способи відкрити учням значимість алгебраїчного апарату. Одним із таких способів є проведення паралелі між роботою над арифметичними задачами та алгебраїчними виразами. Наприклад:

1. До свята весни учні третього класу зробили 47 паперових ліхтариків, учні другого на 15 менше, а учні четвертого — на 12 більше, ніж учні третього. На скільки більше ліхтариків зробили учні четвертого класу, ніж другого?

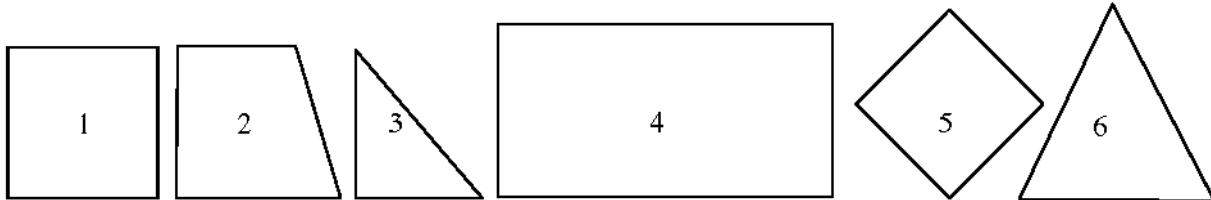
2. На скільки одиниць вираз $b + 6$ більший від виразу $b - 3$?

VIII. Завдання геометричного змісту. Геометричні задачі вчать учнів оперувати просторовими уявленнями, вільнозаводити знайомі геометричні фігури у складніших конфігураціях, моделювати геометричні фігури, вміти подумки виконувати найпростіші перетворення геометричних образів, читати і розуміти нескладні креслення і т. д. Все це сприяє підготовці учнів до систематичного вивчення геометрії. Крім того, геометричний матеріал може стати базою для формування основних мислительних операцій (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння, конкретизація, класифікація, систематизація). На відміну від програмових геометричних завдань, які подані в підручнику, наші задачі цієї групи характеризуються нестандартністю подання. Наведемо зразки.

1. На скільки в лівій фігурі більше трикутників, ніж у правій?



2. Поділи фігури на прямокутники і непрямокутники.



3. Дано дві вершини квадрата (розміщені горизонтально). Побудуй квадрат.

4. Є три дошки довжиною 8 дм, 6 дм і 10 дм. Ці дошки збили в одну. Якої довжини вийшла дошка, якщо довжина здвоєної частини 2 дм?

IX. Задачі, які пов'язані з поняттями комбінаторики. Комбінаторне мислення є складовою частиною повноцінного мислення. Задачі, які ми включили в цю групу, не є типовими комбінаторними задачами. У них здебільшого не ставиться вимога дізнатися, скількома способами можна щось зробити, а пропонується виконати всі перетворення і представити результат. (1. Запиши всі трицифрові числа, використовуючи цифри 5 і 0. 2. Як за допомогою бідонів місткістю 17 л і 5 л відлити з молочної цистерни 13 л молока?)

Комбінаторні задачі допомагають учням зрозуміти, що смысл розв'язання задачі не завжди полягає в обчисленні. В дану групу ми включили і задачі з так званої «житейської комбінаторики», які вимагають комбінування наявних можливостей, маніпулювання об'єктами. Згідно положень теорії поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна, робота над цими задачами передбачає використання предметних і мовних дій, які в процесі інтерпретації переходять в розумові.

X. Задачі логічного характеру. Дані група включає задачі на розвиток формальної логіки — суто логічні завдання у вузькому розумінні — вправи з висловленнями, предикатами, логічними відношеннями, умовиводами. Крім того, сюди увійшли так звані задачі з логічним навантаженням. Наведемо зразки.

1. «Усі учні 4-Б класу — відмінники». Запереч.

2. Всі учні 3-А класу вміють плавати. Катруся вчиться у 3-А. Зроби висновок, який випливає з цих двох речень.

3. Четверо друзів — Петрик, Олесь, Семенко і Назар вимірювали свій зріст. Виявилося, що Семенко вищий, ніж Петрик, а Олесь однаковий за зростом із Назаром, але вищий, ніж Семенко. Хто із хлопчиків найнижчий?

XI. Задачі, в яких додатково треба враховувати окремий елемент умови. У процесі розв'язування задачі відбувається співвіднесення умови та вимоги, яке триває доти, поки не зміниться істотна суперечність між ними, тобто не буде знайдено основну залежність. Вихідна умова — відправний пункт розв'язування. У дану групу входять задачі, для розв'язання яких треба враховувати додаткову обставину. Щоб розв'язати задачу, учень повинен привнести додаткові дані, які прямо в умові не вказані, що вимагає відповідних розумових зусиль. Наведемо зразки.

1. Бригада розвозить пісок на обочину дороги. На машині 3 т піску. Через кожних 50 м машина відсипає 600 кг піску. На якій відстані знаходиться одна від одної перша і остання насипані купи? (Додатковою обставиною в цій задачі є те, що кількість проміжків між купами на одиницю менша від кількості куп.)

2. На лузі паслося 18 чорних і білих овець. У чорних овець разом 10 вух. Скільки білих овець паслося на лузі? (Додатковою обставиною в цій задачі є те, що потрібно враховувати ще одне число — кількість вух однієї вівці.)

3. До переправи підійшли 13 чоловік. Човен вміщує 7 чоловік, включаючи перевізника. За скільки хвилин буде перевезено всіх людей, якщо в одну сторону човен рухається 15 хвилин? (Додатковою обставиною є те, що в останньому рейсі потрібно враховувати рух човна лише в одному напрямі.)

XII. Ігрові задачі логічного змісту. Задачі, які мають ігровий характер, можна поділити на вправи математичного характеру (головоломки, числові лабіринти, магічні квадрати і ін.) і вправи логічного характеру (жарти, кросворди, ребуси і ін.). Першу підгрупу доцільно

віднести до попередніх груп нашої класифікації, а друга, в силу своєї специфіки, може бути виділена як окрема група, що сприяє розвитку пізнавального інтересу до математики, розвиває мислення.

XIII. Задачі з інформаційним сюжетом ми об'єднали в окрему групу з метою дати дітям потрібні і цікаві повідомлення про явища природи і суспільства. Це задачі з природничим, історичним, виробничим сюжетом.

Задачі з природничим сюжетом.

1. Руді мурашки п'яти невеликих мурашників знищують за 5 днів 5 тисяч різних шкідливих комах. Скільки комах знищать мурахи десяти мурашників за 10 днів?

2. Метеорологи вимірювали швидкість вітру. Прилад показав 7 м/с. Повз метеостанцію в цей час проїжджає потяг. Дим із труби паровоза підіймався вертикально вгору. Якою була швидкість потяга?

Задачі з історичним сюжетом.

3. Два брати одержали в спадщину землю, яку мали поділити порівну. Старший брат зажадав, щоб у нього було на 4 десятини більше, ніж у молодшого брата. Молодший погодився, але просив повернути йому 200 червінців. Яка ціна десятини землі?

4. Давньогрецький математик Піфагор так сказав про число своїх учнів: «Їх половина присвячує себе прекрасній науці і математиці тут вивчає. Пізнанню природи безсмертної чверть себе віддає. Сьома ж частина у мовчанні час проводить, віддавши себе роздумам. Три діви є ще в домі моєму, серед них наймудріша Теано». Скільки учнів було в Піфагора?

Ми розглянули всі групи задач нашої системи. Дані система достатньо ефективно реалізувалася в ході формуючого експерименту і практики вчителів, які її використовують. Практика підтвердила, що в систему ці задачі об'єднє їх функціональне призначення і особливості методики пошуку шляхів розв'язання задач, а саме: широке використання методу підбору, наочної ілюстрації, пошуку простішого випадку та ін.

У процесі експерименту нами було встановлено, що в початкових класах завдання підвищеної трудності на уроках математики використовуються переважно в останній третині уроку — під час розвитку математичних знань. Ми поставили собі за мету з'ясувати можливості використання цих завдань і на інших частинах уроку: під час опитування, усної лічби, підготовки до вивчення нового матеріалу, первинного закріплення.

Розглянемо можливість опрацювання цих задач на етапі опитування та усної лічби. Як відомо, у школі практикується індивідуальне (усне і письмове) і фронтальне опитування. Ми пробували поєднувати «цікаві» задачі із кожною з цих форм. Опитування здебільшого було організоване так, що одночасно з усним опитуванням 1-2 учні опитувалися письмово за картками. Одна картка була розрахована на слабшого учня, а друга — на сильнішого. Завдання другої картки не виходили за межі програми, проте були трохи важчі, ніж завдання першої картки. Перше завдання карток ми добирали з недавно вивченого матеріалу, а друге — з раніше вивченого. Завдання підвищеної трудності ми включали лише у другу картку другим або третім пунктом. Всі завдання для обох карток ми підбирали так, щоб їхні формулювання не були громіздкими, щоб учні швидко могли прочитати їх і записати розв'язання. Якщо «цікаве» завдання було варте уваги всього класу, учитель знайомив клас з його розв'язанням. Проілюструємо приклади такої роботи за допомогою двох зразків: перший використовувався у 2(1) класі, а другий — у 3(2). Обидва зразки ілюструють собою картки, призначенні для сильнішого учня.

Перший зразок: 1) $2 \cdot 4 \square 2 + 2 + 2 + 2$; 18 $\square 2 \cdot 8$. 2) У коробці лежало 14 цукерок. Щодня на протязі тижня мама давала Петрикові по 2 цукерки. Чи вистачить цукерок, які були в коробці? 3) На дитячому майданчику було 5 двоколісних велосипедів і один триколісний. Скільки всього коліс було у цих велосипедів? (Ця задача належить до завдань підвищеної трудності, оскільки вона пропонується учням раніше, ніж це передбачено програмою.)

Другий зразок: 1) $140 - x = 80$. 2) У 5 великих банок розлили 25 л компоту. Місткість малої банки на 2 л менша, ніж великої. Скільки літрів компоту поміститься у 8 малих банках? 3) Коли сума двох чисел дорівнює першому доданку? (Трудність цієї задачі полягає в нестандартності її формулювання.)

Спостереження показали, що включення у картку додаткового третього завдання

посилєє інтерес учня до роботи з картками (зауважимо, що результат виконання третього завдання не впливав на зниження оцінки, а лише на її підвищення). Включення додаткових позапрограмових завдань в цілому не знижувало ефективність процесу опитування як такого.

Завдання підвищеної трудності ми пропонували і учням, які усно опитуються перед класом. Таке завдання ми давали останнім запитанням і здебільшого у лаконічній формі, наприклад: «На яке число різниця менша, ніж зменшуване?» Над відповіддю думав і опитуваний учень, і клас. Учитель заохочував: «Хто швидше розв'яже?» Включення завдань підвищеної трудності під час опитування практикувалося один раз на тиждень. Було з'ясовано, що можна «цікаві» запитання добирати так, щоб в якості опитуваного виступав не лише сильний, а й середній учень.

Ми з'ясували, що під час усного опитування, зокрема, зручно подавати такі завдання підвищеної трудності, які сприяють вмінню учнів доказово міркувати. Для розвитку цих умінь у ході експерименту ми пропонували вчителям спеціальні завдання, на зразок такого: «Оксанка живе від школи далі, ніж Оленка, а Галинка — на такій самій відстані, як і Василінка, але далі, ніж Оксанка. Хто живе найближче від школи? Найдальше?». Опитуваний учень зобов'язаний був не просто назвати імена, а й обґрунтувати свої судження. У подібній формі завдання підвищеної трудності застосовувалися і під час фронтального опитування. Дослідження, проведені в процесі опитування учнів, показали, що: 1) всі форми опитування, в принципі, годяться для розв'язування задач підвищеної трудності; 2) кожна форма вимагає спеціального вибору певних видів завдань, які найбільш ефективні саме для неї.

У процесі спостережень під час усної лічби ми ставили мету не тільки з'ясувати можливості застосування завдань підвищеної трудності на цьому етапі, але й визначити види математичних завдань, які тут найбільш доцільні. Ми виходили з того, що головна мета усної лічби — формування обчислювальних навичок, а для цього годяться не тільки завдання на засвоєння таблиць арифметичних дій та обчислення значень числових виразів, а й прості та складні задачі, які учні можуть розв'язати усно, вправи на розпізнавання геометричних фігур, на знаходження істотної ознаки ряду чисел чи множини фігур і ін. [3].

У ході експерименту один-два рази на тиждень ми включали в усну лічбу неважкі завдання з логічним навантаженням, подаючи їх в цікавій формі, застосовуючи елементи змагання. Проілюструємо поєднання звичайних завдань і завдань підвищеної трудності під час усної лічби на прикладі двох фрагментів уроку (2(1) і 3(2) класи).

Перший фрагмент. Випадки додавання і віднімання в межах 20, пов'язані з нумерацією чисел. Усна лічба: 1) Назвати сусідів кожного числа: 9, 10, 19. 2) Пояснити прийоми обчислень:

$$5 + 2 = 7 \quad 7 - 3 = 4$$

$$5 + 1 + 1 \quad 7 - 2 - 1$$

3) Порівняти вираз і число:

$$10 - 4 \text{ i } 7 \quad 8 + 2 \text{ i } 9 \quad 6 - 4 \text{ i } 1 \quad 9 - 2 \text{ i } 10$$

4) У хлопчика було 10 каштанів і жолудів. Каштани він віддав сестричці. Скільки жолудів залишилося у хлопчика? (Задача підвищеної трудності.)

Другий фрагмент. Ділення числа на добуток. Усна лічба: 1) Збільш 10, 20, 30, 300, 200 у 3 рази. Зменш 20, 60, 100, 400, 600 у 2 рази. 2) Гра-змагання.

I учень →	$a \cdot 9 + 1$	$8 : a + a \cdot 1$	$b : 4 - b$	$(40 - b) : 5$	$b : 3 + b$	$6 : a + a \cdot 1$	$a \cdot 8 + 2$	← II учень
			$a = 1$	$b = 0$				

3) На дощі зображені чотири прямокутники. Поділити кожен з них прямую на дві частини, так щоб утворилися два чотирикутники; два трикутники; трикутник і чотирикутник; трикутник і п'ятикутник. (Задача підвищеної трудності.)

У першому фрагменті, працюючи із завданням підвищеної трудності, учні повинні здогадатися, що це задача з недостатніми даними і розв'язати її можна лише доповнивши умову. У другому фрагменті діти змушені продумувати різні випадки поділу площини прямокутника прямую.

У результаті спостережень за роботою дітей ми дійшли висновку, що у процесі проведення усної лічби краще практикувати цікаві завдання типу математичних лабіринтів,

ребусів, головоломок, геометричних задач на конструювання фігур, математичних фокусів.

Наше дослідження показало, що використання задач підвищеної трудності під час опитування і усної лічби можливе, але воно потребує спеціального добору завдань. Воно виправдовує себе у тих випадках, коли остання третина уроку насищена програмовим матеріалом і в ній немає місця роботі з ускладненими задачами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кабанова-Меллер Е.Н. Роль обобщения в переносе. / Вопросы психологии. — 1972, № 2. — С. 62.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. — М.: Лабиринт, 1996. — 416 с.
3. Богданович М.В. Урок математики в начальной школе. — К.: Рад. школа, 1990, 190 с.

Віктор МАЦЮК_(ЗМІСТ 224)

РОЗВИТОК ОСНОВОПОЛОЖНИХ ФІЗИЧНИХ ПОНЯТЬ ВЧЕНИМИ КІЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ У XVII-XIX СТ.

Національне відродження України створює сприятливі умови для глибокого вивчення творчої спадщини видатних просвітителів, учених, педагогів, праці яких у попередні десятиліття з відомих політичних та ідеологічних причин несправедливо замовчувалися чи фальсифікувалися. Сьогодні, завдяки титанічним зусиллям вітчизняних вчених, культурних, політичних діячів та зарубіжних дослідників, повертаються забуті імена, втрачені цінності.

Що стосується викладання фізики на території колишньої Російської імперії, то воно було започатковано у Києво-Могилянській академії і лише згодом поширено вченими цієї академії на Москву та С.-Петербург. Києво-Могилянська академія майже два століття (з 1616 по 1817 рр.) виконувала роль освітнього і культурного центру не лише на території колишньої Російської імперії, а й у всій східній Європі. Саме у ній закладались підвальні інтелектуального і культурного життя XVIII-XIX ст., її здобутками живилися Київський та Харківський університети, Київська духовна академія, численні школи та колегіуми, Слов'яно-греко-латинська академія в Москві, Академічний університет у Петербурзі, школи в Росії, Білорусі, Сербії.

Провідне місце серед навчальних предметів Києво-Могилянської академії займала філософія. Філософський курс читався два роки і поділявся за системою Арістотеля на три частини: логіку, або розумову філософію; фізику, або натуральну філософію; метафізику, або божествену філософію [5]. Друга частина, тобто фізика, була найоб'ємнішою. Кожен професор, який читав лекції з натурфілософії, повинен був розробити свій оригінальний курс (до цього його зобов'язував статут академії). Феофан Прокопович, Сильвестр Кулябка, Михайло Козиччинський, Георгій Кониський, спираючись на вчення Арістотеля, переосмислили його відповідно до ідей тогочасної філософії. Впродовж усього курсу натурфілософії важливе місце відводилося проблемі матерії. На зміну усталеному у середньовічній філософії погляду на матерію “як абсолютну потенцію, що набуває існування завдяки формі, яку вносить в неї Бог”, цими вченими обґрутовується ідея про незалежне від форми існування матерії, про її перетворюваність, незнищеність і активність [3; 4]. Форми не відриваються від матерії, а, згідно з поглядами києво-могилянських професорів, передіснують у матерії, з якої вони виводяться за допомогою природних факторів [1; 4]. Матерія наділяється певною активністю, самотійним існуванням і навіть, як обґрутував Ф.Прокопович, протяжністю — вона вже не мислиться як абстрактний субстрект, а як така, що має ширину, глибину, висоту, довжину, тощо [2]. Погляди Ф.Прокоповича дали поштовх і сприяли виникненню механістичних концепцій, згідно з якими матерія являє собою сукупність вічних, незмінних первісних якостей, фундаментальних конструктивних елементів Всесвіту [3]. Найближче до такого розуміння підійшов Г.Щербацький. В Києво-Могилянській академії була обґрутована ідея про єдність і однорідність матерії природних тіл, земної та небесної матерії, про її ненароджуваність, незнищеність та кількісне збереження у світі [4].

Чільне місце у натурфілософії професорів Києво-Могилянської академії займала концепція руху, у розробці якої вони спиралися на аристотелівське розуміння проблеми, збагачуючи його ідеями, співзвучними поглядами мислителів доби Відродження і Нового часу.

На відміну від Арістотеля, що вважав природним станом речей спокій, думка професорів Києво-Могилянської академії стосовно цього розвивається від ствердження не лише спокою, а й руху природним станом речей, обґрутування погляду лише на рух як природний стан тіла, тимчасом як спокій характеризується як відсутність руху [5].

В українській філософії першої половини XVIII ст. виразно звучить ідея про саморух природи. Професори академії настоюють на внутрішніх джерелах руху, на принципі саморуху речей і живих тіл, вважаючи вимушеним і випадковим рух від зовнішньої сили [4].

Спираючись на уявлення про скінченність світу, києво-могилянці заперечували актуальну нескінченність, але визнавали наявність нескінченості в потенції. Хоч поряд з цим деякі з них визнавали нескінченну подільність тіл, можливість нескінченного розмаїття речей. Ф.Прокопович стверджував нескінченність зірок на небі [2; 3].

У системі натурфілософських поглядів Києво-Могилянської академії розроблялося також вчення про простір і час. Простір мислився невіддільним від середовища, абсолютно позбавленим порожнечі. Згідно з уявленнями, що домінували у колі професорів академії, навколоїнє середовище і величезна кількість тіл не зливаються, а стискаються між собою, в результаті чого простір є відношенням між двома тілами, з яких одне охоплює інше і обидва розділяються за допомогою межі. Простір ототожнюється з місцем, що його займає тіло [4; 5].

Час, згідно з традицією, що панувала у попередній філософській думці, мислиться ієрархічним, структура якого ґрунтуються на протиставленні часу земного і небесного. Час поділяється на зовнішній, внутрішній, час незмінних сутностей (aevum) і на божествену вічність (aeternitas). Але поряд з цим у процесі еволюції поглядів києво-могилянців здійснюються спроби наблизити і певною мірою об'єднати час матеріальних речей з божественою вічністю, використовуючи при цьому ідеї неоплатонізму [4].

У курсі натурфілософії Києво-Могилянської академії критеріями істинності знань стала природа, досвід, експеримент, з'явилися елементи і тенденції матеріалістичного спрямування. Викладачі академії наприкінці XVII — на початку XVIII ст. визнали вчення М.Коперника і Г.Галілея. Всупереч офіційній ортодоксальній думці, Г.Коніський викладає у своєму курсі теорію вихорів Декарта, яка пояснює будову Всесвіту з допомогою законів механіки[1].

У курсах натурфілософії Г.Коніського, М.Козачинського та Ф.Прокоповича можна знайти посилання на дослідження Евкліда, Архімеда, Коперника, Декарта та ін. [1; 2; 5]. Звернення до природничих наук, посилання на дослідження астрономів, фізиків, математиків Нового часу були яскравим виступом проти авторитарного знання.

Атмосфера вільнодумства у Києво-Могилянської академії в значній мірі була наслідком обізнаності її викладачів із здобутками природничих наук. Зокрема, Ф.Прокопович був досить добре обізнаний із фізигою, зоологією, геологією, ботанікою [3]. Його бібліотека містила книги з біології, астрономії, медицини, фізики, математики [3]. Добрими знавцями цих наук були К.Кондратович, С.Яворський, Я.Маркович, Є.Славінецький. Зближення філософії з природознавством сприяло посиленню інтересу до пізнання природи Всесвіту і місця людини в ньому.

В курсі натурфілософії значна увага приділялася космогонії (“про кількість світів, про світ видимий, час його утворення”), метереології (“про блукаючі вогні, падаючі зірки, блискавки, громи, дощі, веселки, вітри”, тощо), уранографії (про властивості Сонця, Місяця, зірок та ін.) [5].

У другій половині XVIII ст. Синод заборонив читати в академії Арістотелеву філософію і прийняв рішення перейти до викладання філософії за системою професора Аугсбурзького університету Х.Баумейстера з тією метою, щоб закрити доступ в академію матеріалістичних ідей французьких філософів XVIII ст.

Матеріалістичні тенденції академічних вчених XVII — першої половини XVIII ст. були підхоплені талановитими вихованцями Києво-Могилянської академії Г.С.Сковородою, М.Ломоносовим та ін. Професорів і выпускників академії, починаючи з середини XVIII ст., запрошують до Москви, куди вони приносять західноєвропейську освіту і культуру. Московські правителі використали досягнення українських вчених для розвитку освіти і науки в Росії. Про це свідчать навіть російські історики, які не заперечують заснування українцями в Москві Слов'яно-греко-латинської академії на зразок Київської.

Таким чином, вчені природодослідники Києво-Могилянської академії сприяли зародженню і розвитку фізики як самостійної науки. Вони зуміли осмислити досвід своїх попередників, систематизувати його і внесли вагомий вклад в формування та еволюцію основоположних фізичних понять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кониський Г. Філософські твори: У 2-х т. — К.: Наукова думка, 1990.
2. Прокопович Ф. Філософські твори: У 3-х т. — К.: Наукова думка, 1979-1981.
3. Ничик В.М. Феофан Прокопович. — М., 1977. — 216 с.
4. Стратий Я.М. Проблемы натурфилософии в философской мысли Украины XVII в. — Киев, 1981. — 186 с.
5. Стратий Я.М., Литвинов В.Д., Андрушко В.А. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии. — Киев, 1982. — 248 с.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ

Олексій ДЕМІНСЬКИЙ_(ЗМІСТ 224)

Наукові аспекти оптимізації побудови навчально-тренувального процесу

Об'єктивна логіка розвитку науки вимагає невпинного руху вперед, одним із істотних моментів якого є творчо-критичне ставлення до традиційно існуючих положень. Одним із таких положень є конструювання навчально-тренувального процесу. Нові творчі ідеї щодо використання в ньому теоретичних і методичних досліджень повинні замінити старі догми, стандарти і штампи, що склалися в системі підготовки спортсменів. Ці ідеї повинні стати надбанням майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання і спорту. Тому, на сучасному етапі одним із основних напрямків у розвитку педагогічної науки “Теорії спорту” є розвиток системи підготовки тренерів-викладачів до праці в системі освіти. Проблема полягає, насамперед, в оптимізації навчально-виховного процесу, який повинен забезпечити в майбутньому підготовку фахівців, здатних готовити спортсменів високого класу. При цьому, проблему оптимізації не можна вважати явищем, яке виникло недавно. Вона обумовлена всією історією розвитку теорії і методики спортивного тренування. Якщо на ранніх етапах вивчались переважно окремі компоненти навчально-тренувального процесу, то надалі головну увагу почали приділяти розкриттю рушійних сил, закономірностей, основних компонентів цілісного навчально-тренувального процесу.

Цілісне дослідження навчально-тренувального процесу привело до формування нового підходу, в основі якого лежить поняття “оптимізації навчально-тренувального процесу”. Це стало можливим у зв’язку з розробкою методології дослідження оптимального варіанта педагогічної діяльності на основі теорії управління, системного підходу, вивчення закономірностей навчально-тренувального процесу.

Поняття “оптимізація” часто ототожнюється з такими категоріями як “досконалість”, “ефективність”, “інтенсифікація”. Тому, необхідно визначати співвідношення змісту цих понять. Оптимізація з позиції теорії управління – це вибір найкращого за заданою ознакою рішення із числа можливих [1]. Удосконалення передбачає часткове, вибіркове поліпшення процесу за рахунок кращої організації, оновлення змісту тощо. Ефективність – ступінь досягнення мети, відповідно до “затрат” на її досягнення. Інтенсифікація – посилення напруженості процесу.

Очевидно, що на відміну від “удосконалення”, підвищення “ефективності” й “інтенсифікації” процесів, оптимізація передбачає:

1. Вибір одного із сукупності можливих шляхів управління.
2. Досягнення максимально можливого для конкретних умов результату.
3. Досягнення цього результату не будь-якими засобами, а найбільш вигідними і з найменшими затратами.
4. Наявність критеріїв, на основі яких буде визначатись оптимальність досягнутих результатів, тобто, відносність останніх.

Оптимізація навчально-тренувального процесу можлива лише за умови наукової організації праці тренера і спортсмена. При цьому, наукову організацію праці слід розглядати як ідеальну систему діяльності, зразок, еталон, а оптимальність – як конкретизований рівень діяльності, який прагне до ідеального.

Як було відзначено вище, однією із специфічних ознак оптимізації взагалі і оптимізації навчально-тренувального процесу зокрема, є «вибір». Однак, для того, щоб здійснити вибір, необхідно спроектувати кілька моделей того, з чого тренер буде вибирати, або хоч би вже мати готові проекти, з яких вибираються найбільш сприятливі «для кожного конкретного випадку» варіанти побудови навчально-тренувального процесу як за структурою, так і за змістом. При

цьому, протилежним по відношенню до оптимізації слід вважати «стандартність», «універсальність» дій та «метод спроб і помилок».

Іншою важливою ознакою оптимізації є формування системи дій, а не частин. Тільки системний, комплексний підхід дозволить звести до мінімуму втрати, недоліки і максимально використовувати компенсаторні зв'язки та наявні резерви. При цьому, враховують умови, що лімітують реалізацію процесу оптимізації: матеріальні (база), кваліфікацію спортсменів (рівень їх підготовленості) і педагогічні (потенціал тренера).

Оптимізація не є якимось особливим методом. Це цілеспрямований підхід до побудови навчально-тренувального процесу, при якому в єдності розглядаються принципи, особливості змісту навчального матеріалу і його впливу, арсенал форм і методів тренування, особливості тренування, особливості контингенту тих, хто займається. На основі системного аналізу всіх цих даних науково обґрунтовано вибирається найкращий для конкретних умов варіант побудови навчально-тренувального процесу [4]. Оптимізація не може відбуватись “взагалі”. Вона можлива лише у відповідності до завдань управління, або його критеріїв.

Критеріем, як відомо, вважається ознака, на основі якої складається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь. Критерії дозволяють здійснювати оптимізацію у двох напрямках: мінімізація чи максимізація. Мінімізація передбачає зміну показників у бік зменшення ознаки. Наприклад, часових затрат при досягненні запланованих спортивних результатів. Максимізація — це зміна показників у бік збільшення ознаки. В практиці оптимізації навчально-тренувального процесу ці два напрямки завжди поєднуються. При цьому, одні показники мінімізуються, інші — максимізуються.

Без відповідних критеріїв робота по оптимізації виявляється невизначеною: невідомо за якими ознаками можна вважати, що вдалось вибрати найкращий в даних умовах варіант управління. Вибір критеріїв оптимізації - складна і відповідальна процедура. Помилковий вибір критеріїв призводить до помилок в оцінюванні якості навчально-тренувального процесу. Ось чому, вибір критеріїв є одним з найважливіших і необхідних етапів оптимізації. Цей етап тісно пов’язаний з одним із прикладних напрямків кваліметрії – педагогічної кваліфікації. Остання всю різноманітність критеріїв класифікує на три групи: одиничні, комплексні та інтегральні. Як одиничні критерії оцінки якості навчально-тренувального процесу найчастіше використовують коефіцієнти: засвоєння технічних і тактичних дій, реалізації, міцності, складності, ефективності, затрат тощо.

Використання в спорті комплексних критеріїв є більш трудомісткою роботою в порівнянні з одиничними показниками. Їх використання вимагає оцінювання цілісних процесів. Наприклад, у випадку визначення ефективності всього навчально-тренувального процесу, оцінки ефективності конкурюючих засобів, методів і форм тренування, комплексної оцінки рівня підготовленості спортсмена. Комплексні показники оцінювання дозволяють аналізувати процес оптимізації. Але за їх допомогою не завжди можна оцінювати одержані результати поза зв’язком з місцем, часом, особливостями контингенту тих, хто займається тощо. В подібних випадках використовують інтегральні показники. Найпростішим прикладом інтегрального показника є відношення будь-яких одиничних або комплексних критеріїв оцінки якості навчально-тренувального процесу до їх еталонних значень, тобто кращих у нас в Україні і за кордоном.

Оптимізація навчально-тренувального процесу є справою складнішою, ніж дії за шаблоном. Проте, подолання труднощів, що виникають в ході оптимізації, винагороджується підвищенням ефективності навчально-тренувального процесу. От чому в процесі підготовки майбутніх фахівців їх слід озброїти знаннями, навичками і уміннями щодо оптимізації навчально-тренувальної діяльності. На користь таких знань свідчить передовий педагогічний досвід підготовки висококваліфікованих спортсменів.

В структурі загальної теорії спорту Л.Матвеєв [2, 3] виділяє великий блок знань “Теорія оптимізації процесу досягнення спортивних результатів”, в якому розглядає такі розділи:

1. Теорію прогнозування спортивних результатів і моделювання необхідних для їх досягнення параметрів розвитку і підготовленості спортсменів.
2. Теорію спортивного відбору та орієнтації.
3. Теорію спортивного тренування.
4. Теорію спрямованого використання позатренувальних і позазмагальних факторів

підготовки спортсменів.

5. Теорію цілісної побудови підготовки спортсмена як багаторічного процесу.

Нас цікавить переважно п'ятий розділ, і не стільки теорія оптимізації, скільки методичні підходи до реалізації основних її положень в системі підготовки юних висококваліфікованих спортсменів. Використання добре розроблених теоретичних систем навчально-тренувального процесу в даний час уже не є запорукою високих досягнень в спорти. Сьогодні питання полягає в тому, як їх використовувати, в якому поєднанні і при яких умовах застосовувати ті чи інші засоби, форми і методи підготовки; як при найменшій затраті сил і психічної енергії досягти найвищих результатів.

Не применшуочи значимості всіх можливих шляхів оптимізації, зупинимося на обговоренні таких, як оптимізація мети, змісту й організації навчально-тренувального процесу. Мета визначає зміст і методи. Методи, зміст і завдання обумовлюють досягнення мети.

Мета – це вираз бажаного стану, до якого прагнемо в результаті діяльності. При оптимізації навчально-тренувального процесу визначення мети є початком всієї діяльності. Мета діяльності визначає її зміст та організацію. При цьому виділяють два опорні терміни: мета і завдання. Очевидно їх співвідношення доцільно розглядати як відношення цілого й окремого.

Визначення мети і завдань, як одного з етапів оптимізації навчально-тренувального процесу, здійснюється послідовно і полягає в: а) зборі інформації; б) формуванні мети і завдань.

При зборі необхідної для формування мети інформації, перш за все, визначається наявність проблеми оптимізації. За критеріями ефективності якості навчально-тренувального процесу, реалізації можливостей спортсмена тощо, виявляється відповідність результатів роботи тренера і спортсмена бажаним станом останнього. Наявність суттєвої різниці вказує на необхідність оптимізації. Для виявлення проблеми оптимізації можна використовувати як елементарні спостереження, опитування тощо, так і відповідні критеріям показники, наприклад, коефіцієнти. Виявлена інформація про необхідність оптимізації доповнюється даними про можливість її втілення. До таких даних відносяться: умови тренування, можливості спортсменів, дидактичний потенціал тренера, психологічна установка, зміст обраного виду спорту.

Умови тренування характеризуються наявністю матеріально-технічної бази та оснащенням тренувального процесу. Можливості спортсменів визначаються рівнем їх фізичної і технічної підготовленості, ставленням до тренувань, наявністю часу для самостійних занять. Складовими потенціалу тренера є його знання, уміння і навички та рівні їх реалізації на практиці. Суттєвим моментом успішних дій є психологічна установка на оптимізацію навчально-тренувального процесу. У спортсменів і тренерів вона повинна бути визначеною і позитивною. В практиці тренувальної роботи оптимізація навчально-тренувального процесу часто ототожнюється тільки з творчими методами. Звідси певна обмеженість, що не дозволяє оптимізувати цей процес. Правильна установка дозволяє здійснити вибір методів так, щоб оптимально вирішити завдання тренування в конкретних умовах і в зв'язку з конкретним змістом обраного виду спорту.

На основі аналізу одержаної інформації можна формувати мету і завдання та визначити шляхи оптимізації. Їх два:

- зміна всіх елементів як неоптимальних;
- зміна окремих елементів як неоптимальних, або неперспективних.

Визначивши напрям оптимізації, формулюється її мета. На основі сформульованої мети конкретизується завдання оптимізації. Таким чином, мета і завдання оптимізації віддзеркалюють не тільки її передбачуваний результат, але й визначають зміст та організацію оптимізації навчально-тренувального процесу.

Формування мети і завдань повинно бути конкретним. В якості ознак конкретності слід вважати: інформативність, реальність і змістовність. Інформативність пов'язана з виділенням провідних напрямків навчально-тренувальної роботи і їх відношенням до окремих елементів системи, що оптимізуються. Реальність – це відповідність запланованих і реальних затрат часу на досягнення мети і вирішення завдань оптимізації. Передчасність досягнення мети і вирішення завдань оптимізації (або їх невирішення) є ознакою її нереальності. Змістовність мети і завдань визначається віддзеркаленням в їх формульовані очікуваного результату оптимізації.

Аналіз досвіду роботи з оптимізації навчально-тренувального процесу показує, що не

завжди досягається конкретність в постановці мети і завдань оптимізації. Це детерміновано низкою причин. Однією із них є недосконалість класифікації цілей, у відповідності з якою вони підрозділяються на стратегічні, тактичні й оперативні. Іншими словами, - на перспективні, близькі і найближчі. Друга – переважне використовування якісних показників при формулюванні цілей: підвищити ефективність ... , досягти поліпшення ... тощо. Більш відповідними процедурі оптимізації у формулюванні мети слід вважати кількісні показники: кількість засвоєних технічних прийомів в межах відведеного часу, зменшення затрат часу, досягненням повного рівня фізичної підготовленості тощо.

В тісному зв'язку з визначенням суті процесу оптимізації вивчається питання ефективності навчально-тренувального процесу, під якою слід розуміти єдність процесу і його результату, а не тільки кінцевий результат. Саме в навчально-тренувальному процесі закладені можливості його ефективності. Ефективність навчально-тренувального процесу залежить від його характеру і спрямованості, співвідношення і розподілу сил, активної участі в ньому спортсменів.

Важливим для оптимізації навчально-тренувального процесу є визначення його змісту. Він може бути різним в залежності від віку і рівня підготовленості спортсменів. В залежності від цього підбираються елементи змісту навчально-тренувального процесу, а потім здійснюється сам процес оптимізації.

Розглядаючи проблему оптимізації навчально-тренувального процесу, слід зупинитись і на такій важливій категорії як “принципи(закономірності) спортивного тренування”. На сьогоднішній день сформульовано низку принципів, які відіграють важливу роль у побудові тренувального процесу. Проте, в зв'язку з розвитком теорії і практики спортивного тренування, в їх зміст уже в даний час необхідно вносити зміни, а в окремих випадках формулювати нові. Це природний процес, оскільки принципи не повинні бути усталеними догмами, бо синтезують у собі найновіші дані і повинні оновлюватись під їх впливом.

На жаль, необхідно констатувати, що будь-які відступи від усталених поглядів на цю проблему викликають нищівну критику і несприйняття з боку її законодавця і послідовників. Наприклад, принцип “спрямованості до вищих досягнень”, поглибленої спеціалізації й індивідуалізації давно застарів. Будь-якому тренеру зрозуміло, що навчально-тренувальний процес спрямований в кінцевому рахунку на досягнення максимальних результатів, і чим вищий рівень підготовленості, тим більш він індивідуалізується, не кажучи вже про поглибленау спеціалізацію. Жодний грамотний тренер не буде спеціалізувати своїх учнів у двох, або трьох видах змагальної діяльності, якщо це не викликано логікою самої підготовки.

Давно назріла, наприклад, необхідність введення такого принципу як “принцип оптимізації навчально-тренувального процесу”, який передбачає оптимальне поєднання засобів, форм та методів навчання і виховання, їх відповідність змістові навчально-тренувального процесу, реальним можливостям тих, хто займається.

Серед багатьох проблем оптимізації назріло питання грамотного використання нетрадиційних підходів до навчально-тренувального процесу і їх поєднання зі змагальною діяльністю. Так звані “позазмагальні” і “позатренувальні” фактори (біологічні, фізіотерапевтичні, дієтологічні, психологічні, дерматологічні) вже давно є органічною ланкою в системі підготовки спортсменів. Проте, узагальнюючої концепції в цьому питанні до цього часу немає. Немає чіткого уявлення про їх позитивні сторони і недоліки, взаємовплив, кумулятивний і віддалений ефекти їх впливу.

Викладене дозволяє зробити висновок про вагомість проблеми оптимізації побудови навчально-тренувального процесу і, одночасно, про недостатню її дослідженість. Водночас, подальші дослідження в цій галузі зможуть визначити раціональну побудову педагогічної системи підготовки висококваліфікованих тренерів-викладачів для роботи зі спортсменами високого класу в системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок: Автореф. дисс. ... док.пед.наук. — М., 1982. — 23 с.
2. Матвеев Л.П. Обобщающая характеристика содержания, средств и методов подготовки спортсмена: Учебное пособие. — М.: РИО РГАФК, 1995. — 48 с.

-
3. Матвеев Л.П. Соревновательная деятельность и система спортивных соревнований. Уч. пособие. — М.: РИО РГАФК, 1996. — 79 с.
 4. Пилоян Р.А. Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборств: Автореф.дисс... . док.пед.наук. — М., 1985.

Олег ВИННИЧУК_(ЗМІСТ 224)

Становлення та розвиток лугових товариств у Східній Галичині в міжвоєнний період

Міжвоєнний період для галицьких українців характерний пошуком нових форм, методів та засобів боротьби за національне самовизначення, державну незалежність. Одним з таких, безперечно важливих засобів, був луговий рух, який поруч з іншими організаціями спортивного спрямування зробив значний внесок в усвідомлення українцями своєї сутності та ролі серед інших європейських народів. Унеможлививши легальну діяльність проукраїнських сил (політичні партії, об'єднання, товариства) польські владні структури намагалися остаточно ліквідувати державотворчі праґнення українців. За таких умов спорт надавав чи не єдину реальну можливість об'єднання.

Таким чином, 25 березня 1925 року в селі Підберізці Львівського повіту силами Романа Дащекевича та його однодумців постало перше "руханкове товариство і огневої сторожі "Луг"". Дане товариство було аналогом "Січі", про що свідчить документ Львівського воєводства від 4 вересня 1926 року, в якому говориться, що "товариство має намір продовжувати діяльність забороненої Львівської Повітової Січі, яка замінила назву "Січ" на "Луг" [16]. Доказом цього є спільні свята луговиків і січовиків, які вони проводили протягом 1925-1926 років. Так, у червні 1925 року на останньому Січовому святі у Львові взяло участь 32 лугових осередки [1, 60]. Після заборони "Січових Вістей" луговий часопис "Вісти з Лугу" був одночасно і органом "Січей", які ще продовжували діяти.

Отже, цілком закономірно можна вважати луговий рух продовженням січового. Щодо "Січі", то найдовше вона існувала в селі Горбачах Львівського повіту, яка осінню 1930 року (під час "паціфікації") була ліквідована [5, 248].

В статуті новоствореного товариства зазначалося, що "...Луг" — це є руханкове пожарниче товариство. Воно несе поміч громадянству на випадок стихійних нещасть, але й самих членів товариства виховує на діяльність членів громадянства через культуру тіла й духу" [16].

З початком 1926 року розвиток лугових товариств характеризується певними труднощами, які базувалися на внутрішній, національній основі. Вже в березні 1926 року Жовтневий пленум ЦК КПЗУ зобов'язав комсомол посилити антимілітариську роботу серед учнівської молоді, і зокрема, в "буржуазних спортивно-військових організаціях "Луг"" [2, 123]. Прикро, що доляючи опір польської влади, керівництву лугової організації, крім того, доводилося витрачати дорогоцінний час на суперечки з КПЗУ, спростовувати її амбіційні заяви.

До того ж, у 1926 році виникли гострі суперечки між Луговою організацією та соціалістично-радикальною партією. Суть непорозумінь зводилася до того, що "соціалістично-радикальна партія хотіла захопити Лугову організацію цілком під свої впливи" [11]. Керівництво "Лугів", звичайно ж, було проти цього, адже ще з початку їх діяльності було заявлено, що Лугова організація є позапартійною. Таким чином, розпочинати свою діяльність луговим товариствам довелося в непростих умовах.

Незважаючи на вищенаведене, "Луги" проводили велику культурно-освітню роботу, гартували українську молодь, привчали її до організованості та дисципліни. На липень 1926 року нараховувалось вже біля 500 товариств [15].

Зважаючи на сучасну актуальність практичної діяльності "Лугів", доцільно, на нашу думку, скороочено подати план їх роботи на вересень-жовтень 1926 року. Зазначимо, що подібні плани розроблялись на кожний місяць:

1) "Щонеділі і у свята уладжувати сходини. На сходинах 30 хвилин відвідити на руханкові вправи, 30 хвилин на пожарничі вправи. Решта часу — читання часописів та книжок.

2) Луг, який ще досі не уладив свята-фестину, має обовязково уладити якнайскоріше.

3) За гроші з внесків і з фестину закупити доміна, шахи, м'яч, книжки до бібліотеки. В дощеві дні замість руханки — гра в шахи і доміно.

4) В одну погодну неділю зібрати ціле лугове товариство і по обіді піти на прогулку до ліса. Там проводити забави, ігри.

5) Вечорами — приготувати аматорські вистави або концерти.

6) Раз у місяць перевести повні пожарниці вправи з драбинами і водою.

7) При кінці жовтня — вечорниці" [8,10].

Як бачимо, практична діяльність лугових товариств, незважаючи на важкі для селян місяці року, була досить широкою та різноманітною, вирішуючи, таким чином, культурно-освітні та фізкультурно-спортивні завдання.

Важливе значення в діяльності лугових товариств відводилося естетичному вихованню своїх членів. Особливо цінним є те, що одним із засобів естетичного виховання були руханкові вправи. Зазначалось, що "...луговик і луговичка повинні мати почуття краси — в тій цілі робляться руханкові вправи, ... щоб тіло було гарне і здорове. Коли всі гарно і рівно вправляють, коли всі одіті в лугові однострої з луговими відзнаками — яка краса відділу і вправ" [3].

Як у січових товариствах, так і в лугових, основою їх педагогічної діяльності була фізкультурно-масова робота. Руханкові вправи мали велике організуюче, дисциплінуюче та виховуюче значення. Масове виконання вправ було дещо новим та незвичним для галицьких селян у післявоєнний період (1914 — 1919) — "...видно величезний запал, на площу, де роблять вправи, збігаються всі громадяни села. Навіть найстарші господарі приходять дивитися. Сідають під хатами, під плотами, закурюють люльки тай балакають, як цього син, а того внука роблять вправи" [7, 3].

Як бачимо, руханкові вправи були вагомим засобом виховання. Тут, на нашу думку, доречно згадати безсмертні вислови І.Боберського — "в тілесному вихованні лежить відродження нашого народу", "тілесні вправи — це твердий шлях, що веде народ до ціли" [12].

Необхідно зазначити, що в лугових товариствах з великою відповідальністю ставились до ведення документації. В кожному товаристві повинні бути наступні документи:

1. Книга протоколів. (Загальних зборів, засідань Ради, сходин членів, важливих подій).
2. Касова книжка. (Зазначається фінансовий прихід та розхід).
3. Список членів.
4. Інвентарна книга.

Однією з форм діяльності лугових товариств було проведення пожарничо-руханкових курсів. Як і в січових товариствах, вони проводились з метою підготовки кадрів. Як правило, курси проходили з наступною програмою: 1). Теорія пожарництва, 2). Вправи з сикавкою, 3). Руханкові вправи, 4). Як вести працю в товаристві. Традиційно для курсів була і культурно-просвітницька програма, зокрема, читання рефератів на теми з історії України.

Керівництво лугової організації постійно пропагувало та звертало особливу увагу на завдання, які ставляться перед товариством. Зазначалось, що "крім науки чисто фахових руханкових вправ і пожарничих справ, має товариство також великі культурно-освітні та педагогічні завдання: "Луг" організовує українську молодь, вчити любити український народ і землю, шанувати, цінити життя й красу, виховує українську несвідому масу в українську свідому націю, хоронить молодь від деморалізації корчмами, сільськими гультіпаками та міськими батярами" [16].

Своєю практичною діяльністю лугові товариства втілювали завдання, ідеї в життя — "де постав "Луг", там не ставало місця на піятики, біяники і авантюри. Приходить неділя чи свято — гомонить майдан піснею, лави в зелених одностроях бадьоро вибивають крок під звуки рідної пісні. А вечорами сидить наша молодь у читальні ..." [14, 7].

На жаль, на шляху лугової організації стають неабиякі перешкоди, знову ж таки, внутрішнього характеру. В кінці 1926 року в черговий раз загострились суперечки між "Лугами" та соціалістично-радикальною партією, керівництво якої "додумалось" накласти на "Луги" податки в розмірі 10 та 20 злотих [6, 16]. Крім того, з метою поширення своїх впливів на лугову організацію, соціал-радикали заснували журнал "Луговик", як альтернативу "Вістям з Лугу". Зі сторінок "Луговика" (редактор О.Терлецький) партійці постійно цукували К.Трильовського, Р.Дашкевича.

Таким чином, створювалася досить заплутана ситуація, причини якої широкому загалу

важко було зрозуміти. В зв'язку з цим керівництво лугової організації проводило велику роз'яснювальну роботу. Зокрема зазначалось, що "...в падолисті, вийшло перше число "Луговика". Люди з-поза лугової організації (деякі члени Секретаріату соціал-радикальної партії) заложили навіть свою другу централю для Лугів — Головну Лугову Раду. Все це зробили на те, щоби розбити єдність Лугового братства, щоби навести оден Луг на другий. В ім'я чого? Тільки для своїх партійних інтересів і для заспокоєння своєї особистої амбіції" [13, 2]. Ситуація очевидна: при спробі підкорити "Луги", соціал-радикали наштовхнулись на рішучий опір, але програвати не входило в їх інтереси, і таким чином непорозуміння поглиблювалися.

З метою локалізації конфлікту 8 грудня 1926 року був скликаний з'їзд "Лугів". Завдяки агітації та пропаганді соціалістично-радикальної партії на час проведення з'їзду "Головна Лугова Рада", як опозиція, мала своїх прихильників у дев'яти повітах — Самборі, Зборові, Станіславі, Коломії, Городенці, Косові, Рудках, Рогатині і Богородчанах. У названих повітах діяло 130 лугових товариств, 58 з яких не визнавали самозваної "Головної Лугової Ради" та її органу "Луговика" [4, 3].

У роботі з'їзду прийняло участь 123 представники лугових товариств. Опозиція, у складі 30 чоловік, відчуваючи свою неспроможність впливу на хід подій, покинула зал засідань. Було визначено, що на агітацію соціалістично-радикальної партії піддалось близько 10 відсотків всіх лугових товариств. На з'їзді ухвалено, що "Луги" є організацією всенародною та позапартійною.

Таким чином, політика соціал-радикалів не знайшла підтримки і була засуджена зібраним. В зв'язку з цим, сформовано нову організаційну структуру лугового руху. Обрано Центральну Раду Лугів на чолі з Виконавчим Комітетом. До комітету увійшли: д-р. Роман Дацкевич — голова, Михайло Козланюк, Володимир Федорчак, Антін Стефанишин, Петро Паскевич, Іванна Мамчаківна, Ольга Курцебівна, Богдан Абрагамовський. Керівництво луговою організацією було передане Виконавчому Комітету, як і її орган "Вісті з Лугу".

Отже, 1927 рік лугова організація зустріла вже внутрішньо опорядкованою. В 46 повітах діяло близько 800 товариств [14, 6]. Можна зробити висновки, що внаслідок необдуманих вчинків УСРП, луговому рухові нанесено значної шкоди. По-перше, лугова організація втратила біля 80 осередків, по-друге, даремно витрачувся час та енергія на з'ясування стосунків і сварки.

1927 рік в діяльності лугових товариств характеризується організацією частих та численних повітових курсів, лугових свят. Зокрема відбулося 22 повітові наради, 18 курсів, на яких підготовлено 418 інструкторів, 8 повітових свят [10, 2].

В серпні 1927 року лугова організація пережила черговий удар. Польською владою ліквідовано Виконавчий Комітет Центральної Ради Лугів, а згодом і Повітові Комітети. Хоча в цілому, це суттєво не позначилось на розвитку лугових товариств. Немало товариств ліквідували, проте на їх місце засновувались нові, і в такий спосіб українці протестували проти політики польських владних структур.

Це судження підтверджується статистичним звітом стану лугової організації на кінець 1928 року [18]. Він дає можливість зробити порівняльний аналіз активності лугових товариств різних повітів, простежити шлях їх становлення, проаналізувати кількість ліквідованих товариств, виявити повіти, що найбільше піддавались соціал-радикальним впливам. Зважаючи на наукову цінність та актуальність вищезгадованого, на нашу думку, доцільно подати звіт повністю і в оригіналі.

Табл.1. Стан лугової організації на 1928 рік.

П о в і т	в 1928 році		з 1925 року		Стан на 1928 рік	Радикальних
	Засновано	Ліквідовано	Засновано	Ліквідовано		

1.Бережани	9	—	52	—	52	—
2.Березів	—	—	3	1	2	—
3.Бібрка	3	1	32	5	27	—
4.Богородчани	4	—	15	6	9	2
5.Борщів	10	1	27	1	26	—
6.Броди	8	1	16	2	14	—
7.Бунич	22	—	37	—	37	—
8.Городенка	—	5	28	15	13	8
9.Городок ягайл.	1	1	6	1	5	—
10.Добромиль	2	—	2	—	2	—
11.Дрогобич	—	—	19	19	—	—
12.Долина	5	—	9	—	9	—
13.Жидачів	3	—	6	1	5	—
14.Жовква	13	—	24	—	24	—
15.Заліщики	12	—	36	—	36	1
16.Збараж	6	1	21	1	20	3
17.Зборів	3	—	12	2	10	1
18.Золочів	2	—	6	—	6	—
19.Камінка стр.	2	—	2	—	2	—
20.Калуш	12	—	17	—	17	1
21.Коломия	—	26	26	26	—	—
22.Копичинці	1	—	19	—	19	—
23.Косів	1	4	18	4	14	4
24.Ланьцут	—	—	1	—	1	—
25.Любачів	3	—	5	—	5	—
26.Лісько	1	—	1	—	1	—
27.Львів	4	4	49	7	42	1
28.Мостиска	8	—	19	2	17	—
29.Надвірна	2	1	19	2	17	3
30.Перемишль	15	2	41	2	39	—
31.Перемишляни	5	1	20	1	19	—
32.Печеніжин	—	—	4	3	1	—
33.Підгайці	1	—	11	—	11	—
34.Рава руська	3	—	8	—	8	—
35.Радехів	1	—	2	—	2	—
36.Рогатин	—	30	43	33	10	2
37.Рудки	2	—	11	2	9	2
38.Самбір	—	—	28	28	—	—
39.Старий Самбір	2	—	3	—	3	—
40.Скалат	9	—	11	—	11	—
41.Сколе	1	—	10	—	10	—
42.Снятин	1	—	23	13	10	1
43.Сокаль	7	1	40	1	39	—
44.Стрий	—	2	5	2	3	—
45.Станіслав	—	—	19	19	—	—
46.Сянок	3	—	12	—	12	—
47.Теребовля	3	—	14	—	14	—
48.Тернопіль	—	—	36	—	36	5
49.Товмач	9	2	20	2	18	1
50.Турка	—	—	2	—	2	—
51.Чортків	1	—	11	—	11	—
52.Яворів	—	—	14	3	11	1

53 Ярослав	1	1	11	1	10	—
Разом	201	84	926	205	721	36

Якщо за критерій визначення національної свідомості, патріотизму взяти кількість заснованих лугових товариств, то найактивніші сільські громади були в таких повітах: Бережанському, Львівському, Сокальському, Перемишлянському, Тернопільському, Бучацькому.

Відомо, що польські владні структури ліквідовували, перш за все, товариства, які відкрито та активно займались політичною діяльністю, виконували військові вправи [14, С.7]. З цієї точки зору найбільш "політизованими" були Коломийський, Рогатинський, Самбірський та Дрогобицький повіти.

В справі подальшого розвитку лугових товариств зазначимо, що перша половина 1930 року була досить насищеною та багатообщуючою. Засновувались численні товариства, відбувались Повітові свята. Лугове свято в честь 30-ліття заснування першої "Січі" і 5-ліття першого "Лугу", яке відбулось у Львові 14-15 червня 1930 року, рахують найбільш вдалим та добре організованим. Проте вже в кінці року, після проведеної поляками ганебної "пацифікації" праця в товариствах пішла на спад. Взагалі, 1930 — 1932 роки можна вважати роками занепаду лугової організації. Не проводились Повітові свята, фестини. Такий стан справ очевидно зумовлений страхом, посіянним наслідками "пацифікації". Отже, поляками зроблена чергова спроба ліквідації українського свідомого елементу. Протягом 1930-1932 років ліквідовано 600 товариств, близько 500 залишалося діяти [9].

У зв'язку з переходом на нові статути, 1933 рік стає переломним в діяльності лугових товариств. Провід лугового руху був змушений це зробити так як постала конкретна проблема: або зовсім ліквідувати лугову організацію, або почати переговори з владою над можливостями відновлення ліквідованих "Лугів" та ведення подальшої праці. Такі переговори відбулися в травні 1932 року у Міністерстві внутрішніх справ. Представникам "Лугу" було заявлено, що лугова організація не може існувати в дотеперішній формі: "...або вона змінить статут на руханково-спортивне товариство і буде підлягати Уряду Фізичного виховання і Військової підготовки, або зрезингує з руханки і спорту і буде підлягати пожарничій державній централі ім. Св. Фльоріяна" [11, 15].

Таким чином, організація могла бути або протипоказана, або руханково-спортивна. Після довгих нарад, роздумів вирішено було перейти на нові статути. Відтепер товариство мало називати "Українського руханково-спортивного товариства "Луг".

Нові статути були неоднозначно сприйняті серед українського громадянства. Побутувала думка, що "Луги" "продались полякам" [11, 14]. Тільки після тривалої роз'яснювальної роботи вдалося переконати скептиків в тому, що саме так можна було зберегти організацію.

Тепер "Українське руханково-спортивне товариство "Луг" головним своїм завданням вважало "фізичне і моральне виховання молоді". На думку керівництва "Лугу", досягнути цього можна було за допомогою наступних форм роботи: "1. Поширювати і пропагувати фізичне виховання і спорт; 2. Розвивати культурно-освітню діяльність; 3. Видавати часописи і підручники присвячені спортивні, руханці і освіті" [1, 63-64].

Після цього праця в товаристві оживилася і вже в 1934 році "Луг" стає одним з найбільш популярних українських товариств. В 1934 році нарахувалось 430 лугових осередків, в 1936 — 718 товариств, в 1939 — вже 924, які об'єднували понад 30.000 членів [1, 64-65] — прогрес очевидний.

Отже, луговий рух є яскравим явищем в українській історії. Особливостями його діяльності було те, що він зумів зберегти нейтралітет щодо політичних партій, займався фізичним вихованням сільської молоді. Лугові товариства активно пропагували здоровий спосіб життя, виховували справжніх українських патріотів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрухів І. Західно-українські молодіжні товариства "Сокіл", "Січ", "Пласт", "Луг". —Івано-Франківськ, 1992.79с.
2. Байк Л. За освіту для трудящих. — Львів.: Вища школа, 1983. — 190 с.
3. Возняк М. Як пробудилося українське народне життя в Галичині зі Австрії. — Львів, 1924. — 180 с.
4. Гайдучок С. І це і те про наші руханкові товариства// Січові Вісти. — Львів, 1924, ч.1-2. — С.13-14.

-
5. Гей, там на горі, "Січ" іде!// Зібрав їй упорядкував Трильовський Петро. - Київ.: Віпол, 1993. — 432 с.
6. Громадському Голосови — правда наверх// Вісти з Лугу. — Львів, 1926, ч.5. — С. 16-19.
7. Дашкевич Р. Працюймо в "Лугах" постійно, а не соломяним вогнем// Вісти з Лугу. - Львів, 1926, ч.2. — С.10.
8. Дашкевич Р. План праці в "Лугах" у вересні і жовтні// Вісти з Лугу. — Львів, 1926, ч.2. — С.1-4.
9. Закладайте Луги// Вісти з Лугу. — Львів, 1932, ч.3. — С. 7-10.
10. За один рік праці// Вісти з Лугу. — Львів, 1928, ч.1. — С. 1-3.
11. Конференція з представниками української преси// Вісти з Лугу. — Львів, 1933, ч.2-3. — С. 13-18.
12. Круковський О. І.Боберський та сокільська ідеологія// Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. "Спорт і національне відродження". — Львів, 1993. — С.11-12.
13. Лугова єдність// Вісти з Лугу. — Львів, 1927, ч.2. — С. 1-3.
14. Лугова організація// Вісти з Лугу. — Львів, 1933, ч.1. — С. 1-11.
15. Ми побідили// Вісти з Лугу. — Львів, 1926, ч.1. — С. 1-3.
16. Михайленко І. Слівце січовника до української інтелігенції// Січові Вісті. — Львів, ч.1-2. — С. 15-16.
17. Не хилляйте вниз прапора// Вісти з Лугу. — Львів, 1926, ч.3. — С. 1-3.
18. Стан Лугової організації при кінці 1928 року// Вісти з лугу. — Львів, 1929, ч.1. — С.6-7.

Андрій ОГНИСТИЙ, Катерина ОГНИСТА_(ЗМІСТ 224)

ФАХІВЦІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРО ЗМІСТ ТА МЕТОДИКУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВСТУПНИХ ВИПРОБУВАНЬ

З метою вивчення думки фахівців галузі фізичного виховання щодо змісту і організації вступних випробувань нами проведено опитування у вигляді анкетування: вчителів фізичної культури, тренерів ДЮСШ, викладачів факультетів фізичного виховання України, інспекторів з фізичного виховання районних управлінь освіти. Зміст анкети для всіх респондентів був однаковий. Такий склад респондентів нами обрано невипадково. В успішному складанні абітурієнтами вступних іспитів зацікавлені не тільки вони та їх батьки. В цьому зацікавлені колективи фізичного виховання, які вбачають у якісному наборі можливість підготовки висококваліфікованих фахівців. Вчителі фізичної культури вбачають у вступі своїх учнів для навчання у вузах можливість самоутвердитись і підняти престиж предмета фізична культура в очах своїх колег, керівництва школ, батьків та громадськості загалом.

Тренери ДЮСШ зацікавлені у вступі своїх вихованців, так як це є стимулом до сумлінного тренування як претендентів на вступ, так і їх молодших товаришів.

Для інспекторів районних управлінь освіти вступ учнів школ, їх районів є свідченням якості постановки фізичного виховання в школах району та можливість одержати в майбутньому якісне кадрове забезпечення галузі предмету фізична культура.

Узагальнивши результати опитування різних груп респондентів можна отримати цікаву інформацію щодо позитій всіх зацікавлених сторін в підготовці вчителя фізичної культури і на основі цього виробити певні рекомендації до змісту системи відбору абітурієнтів на факультет фізичного виховання.

Перше питання анкети стосувалось доцільності проведення вступного іспиту із спеціальності на факультет фізичного виховання.

Більшість опитаних (93,6%) висловились за те, щоб проводити вступні іспити із спеціальності при відборі абітурієнтів на факультет фізичного виховання. Тим не менше не можна не звернути уваги на те, що 25% деканів та завідувачів кафедрами та 7% інспекторів районних управлінь освіти висловлюють думку про недоцільність вступних іспитів із спеціальності (табл. 1).

Таблиця 1. Результати опитування з питання доцільності проведення вступних іспитів із спеціальності на факультет фізичного виховання

Категорії опитаних	Вступний іспит із спеціальності доцільний	Вступний іспит із спеціальності не доцільний
Тренери з видів спорту	100 %	-
Інспектори районних управлінь освіти	93 %	7 %

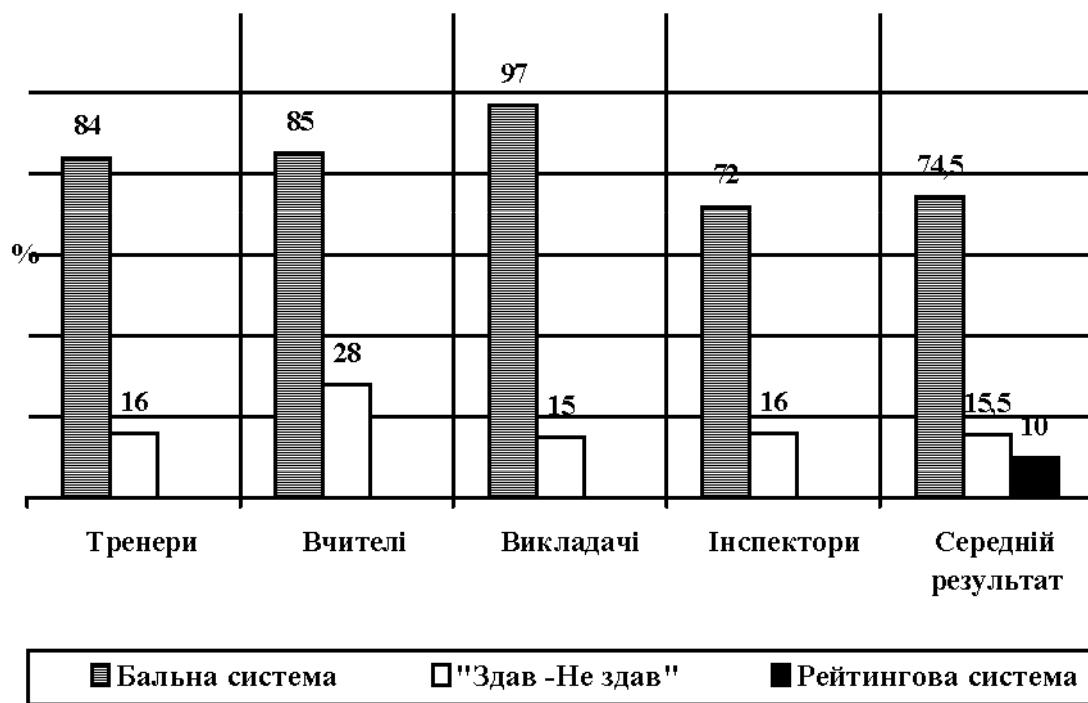
Декани, завідуючі кафедрами	75 %	25 %
Викладачі факультету фізичного виховання	100 %	-
Вчителі фізичної культури	100 %	-
Загальний результат	93,6 %	6,4 %

Друге питання анкети присвячувалося визначенню системи оцінки. На вибір було запропоновано дві системи оцінювання: балльна система оцінювання, та система оцінки, яка зводиться до понять “здав-не здав”, або “виконав” чи “не виконав” контрольний норматив.

В результаті опитування за балльну систему оцінювання висловились 97% опитаних викладачів факультету фізичного виховання. Це пояснюється тим, що професорсько-викладацький склад, який безпосередньо пов'язаний з процесом прийому вступних випробувань хоче мати найбільш об'єктивну і диференційовану оцінку кожного абітурієнта.

Найбільший відсоток тих хто висловився за систему оцінювання “здав-не здав”, серед інспекторів з фізичної культури (28% опитаних).

Запропонований третій варіант відповіді на це питання власний варіант системи оцінювання зацікавив лише 10% респондентів. Вони пропонували враховувати систему очок, рейтингову, що на їх думку є більш об'єктивним ніж балльна система. Отже, якщо брати загалом всі категорії опитаних, то більшість висловились за балльну систему оцінки, яку і рекомендують використовувати при оцінюванні на вступних випробуваннях на факультеті фізичного виховання (мал 1).



Мал.1 Результати опитування з питання про вибір системи оцінювання вступних іспитів із спеціальності на факультет фізичного виховання.

Немає єдиної думки серед фахівців і щодо оцінювання рівня спортивної майстерності абитурієнтів факультету фізичного виховання. Більшість опитаних схиляється до думки про доцільність перевірки рівня спортивної майстерності при відборі на факультет фізичного виховання (табл. 2). Тим не менше лише 57% вчителів фізичної культури вважає раціональним таку перевірку. Практично одинаковий відсоток від (64% до 65%) інспекторів з фізичної культури і спорту та викладачів вузів теж схиляється до думки про необхідність перевірки рівня спортивної майстерності при вступі на факультет фізичного виховання. Найбільше число прихильників перевірки рівня спортивної майстерності абитурієнтів (72%) з відомих причин серед опитаних тренерів з різних видів спорту.

Отже більше третини фахівців загалом (35,5%) вважають за недоцільне включення у вступні випробування перевірки рівня спортивної майстерності.

Додаткові інтерв'ю і бесіди з фахівцями виявили причини такого ставлення до перевірки рівня спортивної майстерності, серед них: нерівні умови при вступі сільських і міських школярів; невиправдана затрата часу на ці випробування в умовах відсутності конкурсу; велике психічне і фізичне навантаження на абитурієнтів; недостатня увага розвитку спорту в загальноосвітніх школах, відсутність єдиних об'єктивних критеріїв оцінки рівня спортивної майстерності.

Таблиця 2. Результати опитування з питання про доцільність перевірки рівня спортивної майстерності абитурієнтів при вступі на факультет фізичного виховання (%)

Категорія опитаних	Проведення перевірки рівня спортивної майстерності	Оцінка за результатами тестуванням з фізичної підготовленості.
Тренери з видів спорту	72 %	28 %
Інспектори з фізичної культури і спорту	64 %	36 %
Професорсько-викладацький склад	65 %	35 %
Вчителі фізичної культури	57 %	43 %
Загальний середній результат	64,5 %	35,5 %

Аналіз окремих думок фахівців щодо формування системи вступних випробувань на факультет фізичного виховання дозволяє рекомендувати такі способи заохочення високого

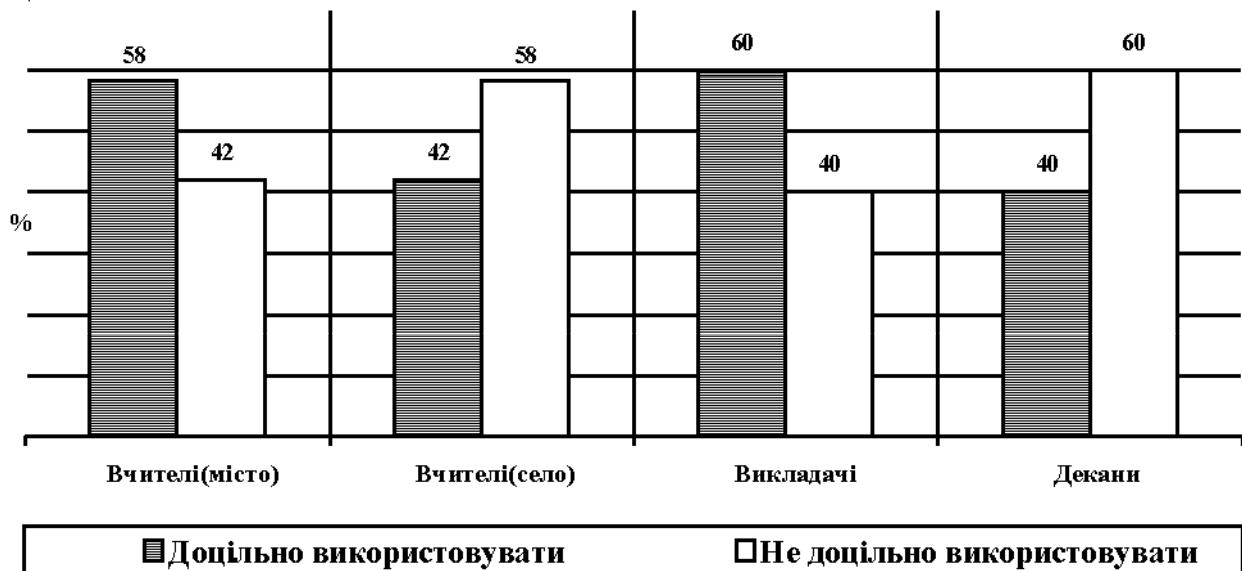
рівня спортивної майстерності абітурієнтів: прийом у вузи через співбесіди майстрів спорту з видів шкільної програми, або і інших видів які культивуються на факультеті на розсуд конкретного вузу; перевірка рівня володіння технікою виконання вправ базової шкільної програми; прийом без вступних іспитів призерів і чемпіонів України і вище.

Ще нижчий загальний відсоток опитаних фахівців (табл. 3) висловились за необхідність визначати рівень функціональних можливостей претендентів на студентські місця. В середньому 50% фахівців висловились “за” і 50% “проти”.

Тим не менше на відповідях з цього питання суттєво позначилось розуміння значення та вміння оцінити даний показник окремими категоріями фахівців. Невипадково найбільше прихильників цих тестів було серед тренерів, які в процесі своєї професійної діяльності широко використовують функціональні проби. А найменше опитаних (46%), що висловились за ці тести серед інспекторів з фізичної культури і спорту, що теж на жаль зрозуміло і не вимагає пояснення.

Суттєвою на нашу думку є інформація про ставлення до функціональних проб учителів сільських і міських шкіл і викладачів факультету фізичного виховання та керівництва факультетів. 58% учителів міських шкіл проти 42% сільських та 60% викладачів і 40% керівництва факультетів висловились за визначення функціонального стану абітурієнтів (мал. 2).

Очевидно міські вчителі перейшли на якісно нові рівні оцінки своєї діяльності через функціональний стан, а викладачі факультету фізичного виховання надають функціональним можливостям студентів більшого значення у формуванні професійної майстерності ніж керівництво.



Мал. 2. Доцільність використання функціональних проб в практиці вступних іспитів на факультет фізичного виховання

Таблиця 3. Результати опитування з питання про доцільність використання відбору на факультет фізичного виховання функціональних проб.

Категорія опитаних	Використання в практиці вступних екзаменів	Не доцільно використовувати функціональні проби
Тренери з видів спорту	54 %	46 %
Інспектори з фізичної культури і спорту	46 %	54 %
Професорсько-викладацький склад	50 %	50 %
Вчителі фізичної культури	50 %	50 %
Загальний середній результат	50 %	50 %

Враховуючи викладене та окремі думки фахівців висловлені ними в бесідах, інтерв'ю та у

відповідях на питання анкети вважаємо за доцільне використовувати функціональні проби при медичних оглядах абітурієнтів і слухачів довузівських підготовчих відділень у фізкультурно-оздоровчому диспансері.

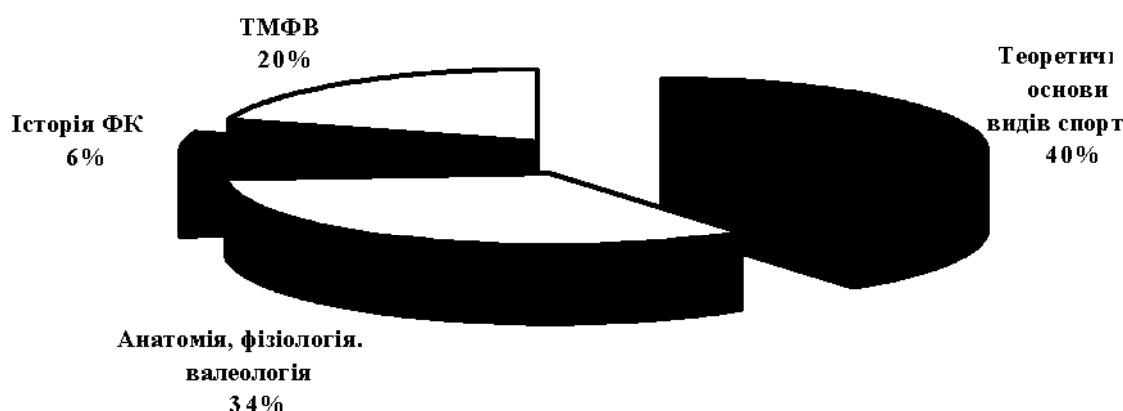
Перевірка результатів фізичного виховання школяра повинна здійснюватись за чотирма розділами: 1) теоретична; 2) методична; 3) фізична підготовка; 4) включеність у процес фізичного виховання [2].

Для того щоб стимулювати впровадження даного положення в життя на думку науковців [1, 3] слід включати ці розділи у вступні випробування абітурієнтів на факультет фізичного виховання. Доцільність проведення перевірки рівня засвоєння спеціальних теоретичних знань шкільної програми з фізичного виховання при відборі на факультет підтвердили і наші опитування. При цьому найбільший відсоток опитаних (92%) які схиляються до думки про необхідність проведення такої перевірки серед інспекторів з фізичної культури і спорту.

З відомих причин недоцільності таку перевірку вважають тренери з видів спорту.

Оскільки переважна більшість опитаних, викладачі вузів (73%) та вчителі фізичної культури (84%) висловились за необхідність перевірки розділу теоретичних знань то і загальний середній показник (76%) виявився найвищим серед складових частин вступних випробувань.

Перед нами стояло питання і щодо змісту теоретичної частини вступних випробувань. Тому в анкеті були представлені розділи теоретичних знань з фізичної культури і спорту, які на думку респондентів найцінніші для успішного навчання на факультеті фізичного виховання (мал. 3).



Мал 3. Оцінка вагомості різних розділів при перевірці спеціальних знань у процесі вступних випробувань на факультет фізичного виховання.

Перевагу опитані віддали розділу знань з видів спорту (40%), основ анатомії людини і здорового способу життя (34%), Розділ теорії і методики фізичного виховання набрав лише (20%) прихильників, а за проведення перевірки знань з історії фізичної культури і спорту, висловились лише (6%) опитаних, що очевидно можна пояснити відсутністю цього розділу у шкільній програмі з фізичної культури, та недостатнім його навчально-методичним забезпеченням.

На сьогоднішній день в практиці відбору абітурієнтів для навчання на факультеті фізичного виховання спостерігається чітко виражене практичне спрямування відбору. Психологічні критерії як правило в практиці не враховуються так як недостатньо розроблені. Це спонукало нас включити до анкети питання пов'язане з доцільністю використання в практиці відбору абітурієнтів факультету фізичного виховання психологічних методик.

Опитування виявили, що більшість респондентів висловились за визначення психологічного статусу абітурієнтів, що на їх думку значно покращить процес підготовки фахівців з фізичного виховання.

Найвищий відсоток тих хто, рекомендує впроваджувати в практику відбору на факультет

психологічні тести є вчителі фізичної культури — (80%). Це пояснюється тим, що вони на власному досвіді переконалися у визначальності психологічних якостей для професійного становлення та удосконалення професійної майстерності.

Загалом більшість опитаних висловилась за проведення визначення психологічного статусу під час проведення вступних випробувань, що значно покращить процес підготовки фахівців з фізичного виховання (табл. 4).

Таблиця 4. Результати опитування (у %) про доцільність використання психологічних методик в процесі професійного відбору на факультет фізичного виховання.

Категорії опитаних	Доцільно використовувати психологічні методики	Не доцільно використовувати психологічні методики
Тренери з видів спорту	57 %	43 %
Інспектори з фізичної культури і спорту	65 %	35 %
Професорсько-викладацький склад	52 %	48 %
Вчителі фізичної культури	80 %	20 %
Загальний середній результат	63,5 %	36,5 %

Як не дивно на перший погляд, лише (52%) з числа опитаних викладачів вузів висловились за включення в програму вступних випробувань психологічних тестів. Додаткові дослідження показали, що викладачі вузів розуміють важливість психологічних якостей особистості для професійного становлення вчителя фізичної культури і їх лише відлякує складність такого оцінювання та великий обсяг роботи пов'язаний з ним.

Щодо невеликої кількості тренерів які висловились за психологічне тестування (57%), то це пояснюється двома причинами. По перше, якості необхідні для досягнення високого спортивного результату лише частково співпадають з тими які необхідні для вчителя фізичної культури. По друге, тренеру не завжди вигідно викликати до життя прояв певних гуманістичних властивостей своїх учнів і скеровувати їх діяльність у цьому руслі.

Сьогодні в практиці фізичного виховання використовується велика різноманітність тестів для визначення фізичної підготовленості людини.

В практиці фізичного виховання школярів найчастіше користуються двадцятьма двома руховими тестами, які загалом характеризують основні фізичні якості людини. Ці 22 тести ми запропонували фахівцям для ранжування щодо використання в практиці відбору на факультет фізичного виховання.

Для дівчат від 74% до 55% набрали такі тести: стрибок в довжину з місця; плавання без врахування часу; згинання рук в упорі лежачи; біг 100м. Від 41% до 30% такі тести: метання гранати; біг 1000, 60м ;нахил вперед. Від 23% до 20% такі тести: біг 2000, 30 м; човниковий біг 4x9м.

Для хлопців від 72% до 64% набрали такі тести: стрибок в довжину з місця; плавання без врахування часу; підтягування в висі на перекладині; біг 100 м. Від 43% до 30% такі тести: метання гранати; біг 3000 м; підйом переворотом в упор на перекладині. Від 27% до 21% такі тести: біг 1500, 1000, 60 м; човниковий біг.

Аналіз результатів опитування по категоріях респондентів показав, що більше половини опитаних у кожній категорії віддали переваги трьом руховим тестам (табл. 5). Для хлопців це такі рухові тести як підтягування на перекладині, стрибки в довжину з місця, біг 100 м, що стосується четвертого тесту (плавання без врахування часу) то йому віддали перевагу всі крім вчителів фізичної культури які рекомендують включити в програму вступних випробувань тест - метання гранати на дальність. Для дівчат більше половини всіх категорій опитаних віддали перевагу трьом тестам (плавання, згинання рук в упорі лежачи та стрибки в довжину з місця), щодо четвертого тесту то більше половини викладачів вузів рекомендую включати у число тестів для визначення рівня фізичної підготовленості біг 1000 м, інспектори і тренери — біг 100 м, вчителі — піднімання ніг з положення лежачи на спині.

Таблиця 5. Результати опитування з питання про рухові тести, які рекомендуються різними категоріями опитаних

Категорія опитаних	Тести, які рекомендуються для хлопців	Тести, які рекомендуються для дівчат
Професорсько-викладацький склад	1.Плавання 2.Стрибок в довжину з місця 3.Підтягування 4.Біг 100 м	1.Стрибок в довжину з місця 2.Плавання 3.Біг 1000 м 4.Згинання і розгинання рук в упорі
Інспектори з фізичної культури і спорту	1.Біг 100 м 2.Підтягування 3.Плавання 4.Стрибок в довжину з місця	1.Згинання і розгинання рук в упорі 2.Біг 100 м 3.Плавання 4.Стрибок в довжину з місця
Тренери з видів спорту	1.Плавання 2.Стрибок в довжину з місця 3.Підтягування 4.Біг 100 м	1.Плавання 2.Стрибок в довжину з місця 3.Біг 100 м 4.Згинання і розгинання рук в упорі
Вчителі фізичної культури	1.Підтягування 2.Біг 100 м 3.Стрибок в довжину з місця 4.Метання гранати	1.Стрибок в довжину з місця 2.Згинання і розгинання рук в упорі 3.Піднімання ніг з положення лежачи на спині 4.Плавання

Як видно з результатів опитування у програму контрольних випробувань з фізичної підготовленості респонденти не рекомендують тестів на витривалість, спритність та гнучкість. Це пояснюється тим, що в практиці фізичного виховання фізичній підготовці приділяється мало уваги і в більшості випадків про рівень фізичної підготовленості судять за двома якостями силою і швидкістю. Що стосується спритності і гнучкості то вони практично випадають з поля зору вчителів, і це негативно позначається на фізичному стані учнів і особливо на стані їх здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балбенко С.Ю. Личность учителя физической культуры и условия её формирования в высшей школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Одесса, 1973. – 19 с.
2. Вільчковський Е., Борисенко А., Зубалій М., Цвек.С., Остапенко О., Стеценко А. Державний стандарт освітньої галузі “Фізична культура і здоров’я”// Фізичне виховання в школі.—1997.— №1.— С. 3-12.
3. Рычкова Г.Б. Формирование у старшеклассников готовности к продолжению образования (социолого-педагогический аспект): Автореф. дис. канд. пед. наук.— М., 1977.— 18 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Тетяна ФЕДОРІВ (ЗМІСТ 224)

ВИВЧАЄМО ДОСВІД впровадження факультативу «ХІМІЯ В ПОБУТІ»

Освіта набуває практичної спрямованості, індивідуалізації та диференціації навчання. Тому на нашу думку, своєчасним є введення факультативу «Хімія в побуті», який сприяє розвитку інтересів, здібностей учнів, виробленню навичок використовувати теоретичні знання на практиці. Практична спрямованість факультативу підвищує зацікавленість учнів в отриманні знань з хімії, які ім будуть необхідні у повсякденному житті. Факультативний курс «Хімія в побуті» був апробований на базі середніх загальноосвітніх шкіл м. Калуша Івано-Франківської області.

Для формування умінь застосовувати знання на практиці ми дотримувались таких правил:

- вміння застосовувати знання з хімії слід формувати у процесі вивчення навчального матеріалу, а не тільки в кінці уроку, або із закінченням теми;
- уміння застосовувати знання з хімії формується шляхом неодноразових вправ, експериментальних дослідів;
- на кожному етапі навчання використовувати спеціально підібрані і складені завдання зростаючої складності, диференційовані завдання, контрольні, тренувальні та навчальні вправи.

Відомо, що учні неоднаково сприймають, засвоюють і тим більше відтворюють навчальний матеріал. Тому, навіть маючи необхідний запас навчальної інформації, не кожен учень може користуватись нею з достатньою самостійністю.

Щоб зацікавити учнів у вивченні хімії і полегшити цей процес, ми провели дослідження впливу факультативного курсу «Хімія в побуті» на підвищення якості знань.

Мета такого факультативу – підготувати учнів до розуміння наукових основ використання хімії у повсякденному житті, розвинути зацікавленість до хімії, як предмету з практичним застосуванням одержаних знань в столярних та взуттєвих майстернях, хімчистках, у повсякденній практичній діяльності.

Основою факультативу є три складові:

- теоретична – це положення із електронної будови речовин та типи хімічних перетворень (реакції заміщення, обміну, розкладу, сполучення);
- хімічний експеримент – виходить із теоретичних положень та підтверджує їх;
- практична – застосування теорії та експерименту у повсякденному житті.

Розробляючи програму факультативу ми спиралися на принципи дидактики, оскільки вивчаються речовини, хімічні перетворення, поширеність хімічних процесів у природі, іх застосування у повсякденній практиці, що знаходяться у взаємозв'язку.

Дидактичний принцип науковості навчання реалізується у факультативному курсі за рахунок зв'язку навчального предмета з новими науковими досягненнями. Тільки на основі міцних, усвідомлених знань з хімії в обсязі, передбаченому програмою, можна дати учням додаткові відомості із практичного застосування речовин у повсякденному житті.

Цей принцип пов'язується з принципом доступності навчання. Адже науковий рівень викладання повинен узгоджуватись із знаннями учнів з окремих тем та їхніми віковими особливостями.

Кожне заняття факультативу побудоване за принципом систематичності, який тісно пов'язаний з принципом послідовності навчання, отже з підготовленістю учня до сприймання нового навчального матеріалу на основі попередньо одержаних знань. Звичайно, неможливо обйтись при цьому без хімічного експерименту, який в свою чергу є ефективним засобом наочності.

Саме під час факультативних занять вдається:

-
- привити і закріпiti практичнi навички роботи iз приготування розчинiв кислот, лугiв, солей;
 - навчити учнiв розпiзнавати хiмiчними способами найпоширенiшi речовини (якiснi реакцiї на iони SO_4^{2-} , NO_3^- , Cl^- , PO_4^{3-} , CO_3^{2-} , SO_3^{2-} , Na^+ , K^+ , Ca^{2+} , Al^{3+});
 - виробити вмiння користуватись лабораторним обладнанням, збирати простi прилади для одержання кисню, водню, хлороводню, а також добувати деякi речовини в лабораторних умовах i проводити найпростiшi хiмiчнi операцiї: фiльтрування випарювання, перегонку, осадження, промивання, розчинення.

Ще одним принципом побудови факультативу є принцип зв'язку теорiї з практикою, який найкраще реалiзується саме на заняттях з прикладної хiмiї.

Учнi бачать реальнi можливостi використання знань iз основних класiв неорганiчних сполук (кислот, основ, солей, оксидiв), органiчних сполук (оцтова та мурashina кислоти, етиловий спирт, фенол, бензол, ксилол, толуол, синтетичнi миючi засоби).

Аналiз знань учнiв з хiмiї свiдчить, що вони частково формальni. Вiдтворюючи на репродуктивному рiвнi закони, поняття, основнi положення тiєї чи iншої теорiї, учням складно пояснити iх практичне застосування, залежнiсть мiж складом, будовою, властивостями та способами одержання речовин.

Причинами наявностi формалiзму в знаннях учнiв, на нашу думку, є те, що при високому рiвнi науковостi викладання хiмiї, недостатньо використовується принцип зв'язку теорiї з практикою.

На факультативних заняттях нами цей принцип реалiзується репродуктивними i продуктивними засобами.

До засобiв реалiзацiї на продуктивному рiвнi ми вiдносимо: проблемнi питання, вправи, експериментальнi задачi, лабораторнi та практичнi роботи дослiдницького спрямування.

Принцип зв'язку теорiї з практикою сприяє здiйсненню полiтехнiчного навчання, оскiльки дає можливiсть учням ознайомитись з науковими основами побутової сфери, виробити вмiння поводження з матерiалами, хiмiчними реактивами, посудом. Саме на факультативних заняттях вчитель має змогу систематично розкривати рiзнi форми зв'язку хiмiї з життям, допомогти учням обрати майбутнiю професiю. При цьому ми орiєнтуємося на виробництва, якi є в кожному мiстi. До них вiдносяться майстернi iз ремонту пральних машин, пiлососiв, прасок (захист вiд корозiї), взуттєвi майстернi (гума, клей), комбiнати хiмiчної чистки та фарбування (рiдини для виведення плям riзного типу, розчинники, фарби, закрiплювачi), fotoательє.

У програму факультативу внесена рубрика корисних порад для дому. До проведення занятiй ми практикуємо запiчення спецiалiстiв – фахiвцiв з мiсцевих виробництв.

На основi проведених дослiджень, нами була складена програма для реалiзацiї факультативу «Хiмiя в побутi». Спираючись на результати трирiчного дослiдження, ми визначились з найбiльш дiєвим iї варiантом. Даний факультатив пропонуємо для учнiв 8-9 класiв.

8 клас

(1 година на тиждень, усього – 34 години)

ВСТУП (1 год.)

Короткi вiдомостi з iсторiї побутової хiмiї. Значення хiмiї в побутi.

Мета i структура факультативу “Хiмiя в побутi”.

Тема 1. Основнi хiмiчнi поняття (11год.)

Речовини i iх властивостi (густина, температура кипiння, температура плавлення). Розпiзнання речовин за iх фiзичними властивостями.

Практична робота 1. Розпiзнання речовин на основi iх температур плавлення, густини.

Застосування речовин на основi iх властивостей.

Практична робота 2. Склеювання гумових деталей (камер, м'ячiв i т.д.).

Практична робота 3. Виготовлення iграшок iз епоксидної смоли.

Вимiрювання в хiмiї: визначення маси та об'єму речовини за допомогою технохiмiчних терезах, бюretok, температури кипiння – термометром.

Ознайомлення з технiкою виконання титрометричного аналiзу.

Практична робота 4. Титрування хлоридної кислоти гідроксидом натрію.

Нагрівання речовин на відкритому полум'ї, через розсікач, на пісочній і водяній банях та їх значення в побуті.

Практична робота 5. Виготовлення суміші речовин, які часто застосовуються в побуті для:

- виведення чорнильних плям;
- виведення плям від анілінових барвників (кольорових олівців, фарб, кольорового чорнила);
- виведення жирних плям;
- виведення плям різного характеру;
- полірування;
- миття непофарбованої підлоги і дерев'яних виробів.

Основні способи розділення суміші речовин.

Розділення суміші речовин за фізичними властивостями (екстракція, сублімація, паперова хроматографія).

Розділення суміші дистиляцією.

Практична робота 6. Одержання дистильованої води в домашніх умовах.

Практична робота 7. Розділення суміші спирту і води.

Очистка твердих речовин.

Практична робота 8. Перекристалізація тетраборату натрію.

Хроматографія та іонний обмін. Добування знесоленої води.

Демонстрація та лабораторні досліди.

1. Ознайомлення з процесом кипіння чистої води, суміші спирту і води з допомогою термоскопу та явищами, що їх супроводжують.
2. Ознайомлення з технічними, технохімічними та аналітичними терезами.
3. Ознайомлення з мірним хімічним посудом: колбами, піпетками, бюретками.
4. Визначення густини рідин ареометром.
5. Визначення температури плавлення.
6. Склейовання скляних пластин водою і клеєм.
7. Розчинність фуксину в бутанолі і воді, бутанолу у воді.
8. Розділення суміші фуксину і води методом екстракції.
9. Сублімація йоду.
10. Розділення суміші за допомогою паперової хроматографії.
11. Визначення об'єму рідини за допомогою мірних колб, піпеток, бюреток.
12. Ознайомлення з технікою виконання титрування.
13. Нагрівання речовин на відкритому полум'ї, через розсікач, на пісочній та водяній банях.
14. Ознайомлення з іонітовою установкою.

ТЕМА 2. Кисень – проста речовина (7 год.)

Рослини – джерело кисню. Фотосинтез.

Практична робота 9. Вивчення фотосинтетичної діяльності рослин.

Практична робота 10. Визначення вмісту кисню у повітрі.

Засоби захисту рослин від шкідників і хвороб, властивих культурам України.

Догляд за квітковими і кімнатними рослинами.

Горіння. Історія процесу горіння. Ознаки процесу горіння. Умови протікання процесу горіння. Способи гасіння пожежі.

Практична робота 11. Дія вогнегасника.

1. Демонстрації та лабораторні досліди.
2. Виділення кисню водоростями на світлі.
3. Одержання кисню при фотосинтезі.
4. Виділення кисню в результаті діяльності наземних рослин.
5. Утворення крохмалю в рослинах.
6. Участь кисню у процесі горіння.
7. Горіння свічки в закритих посудинах різних об'ємів.
8. Порівняння швидкості горіння на повітрі і в кисні.

ТЕМА 3. Вода (8 год.)

Вода – найцінніша сполука. Значення води для життєдіяльності людей, застосування її в побуті.

Вода як джерело для палива майбутнього.

Аналіз води та його значення. Відбір проб води на аналіз з річок та криниць.

Практична робота 12. Виготовлення псевдобатометра.

Практична робота 13. Визначення фізичних властивостей води.

Твердість води. Способи усунення твердості води.

Практична робота 14. Визначення карбонатної твердості води.

Технічна і питна вода. Очищення питної води на водоочисних станціях.

Екскурсія на водоочисну станцію.

Охорона водного середовища.

Демонстрації та лабораторні досліди.

1. Взяття проб води на аналіз.
2. Показ псевдобатометру.
3. Визначення температури, прозорості, кольоровості, смаку та запаху води.
4. Усунення твердості води.

ТЕМА 4. Складні речовини

Застосування оксидів, кислот, основ, солей в побуті (7 год.)

Оксиди, їх застосування в побуті.

- Практична робота 15.** Визначення оксиду кальцію в будівельному вапні за допомогою титрування.

Гасіння вапна.

- Практична робота 16.** Визначення швидкості гасіння чистого вапна та вапна з домішками.

Кислоти в нашому житті.

Практична робота 17. Одержання розчинів органічних кислот з продуктів харчування.

- Практична робота 18.** Дія розчину оцтової кислоти з масовою часткою 5% на попіл і яєчну шкаралупу.

Практична робота 19. Видалення накипу з посуду.

Практична робота 20. Видалення плям від іржі.

Практична робота 21. Захист алюмінієвого посуду від корозії.

Основи, їх значення у повсякденному житті.

- Практична робота 22.** Виявлення лужних властивостей розчинів, що застосовуються в побуті (мила, попелу, соди, кухонної солі, нашатирного спирту і т.п.).

Практична робота 23. Копіювання рисунків.

Практична робота 24. Виведення іржі з дуже заіржавлених залізних предметів.

Застосування солей в побуті.

9 клас

(1 година на тиждень, усього 34 години)

ТЕМА 5. РОЗЧИННИ (8 годин)

Поняття про істинні та колоїдні розчини, суспензії та емульсії.

- Практична робота 25.** Одержання істинних розчинів, суспензії крейди в воді, гелю кремнієвої кислоти.

Вода – розчинник твердих речовин. Залежність розчинності твердих речовин (калієвої селітри, кухонної солі, гашеного вапна, глауберової солі) від температури.

Розчинність рідин і газів у воді.

Розчинність речовин у воді і фізико-хімічний процес.

Змішування і розбавлення розчинів. Правило Пірсона (змішування).

Розв'язування задач із застосуванням правил змішування.

Визначення pH розчинів.

Демонстрації та лабораторні досліди.

1. Розчинність етилового ефіру у воді. Утворення водного фонтану в колбі наповненій аміаком і хлороводнем.
3. Розчинення ідкого натру, аміачної селітри в воді.
4. Одержання водних розчинів кухонної солі, цукру та оцтової кислоти.
5. Одержання емульсії бензолу у воді.
6. Утворення гелів.
7. Визначення розчинності твердих речовин у воді.
8. Розчинність калієвої селітри при різних температурах.
9. Вплив температури на розчинність хлориду натрію.
10. Розчинність гашеного вапна при низьких і високих температурах.
11. Тепловий ефект процесу розчинення.
12. Визначення pH розчинів.

ТЕМА 6. МЕТАЛИ (10 год.)

Історія використання металів у побуті. Значення металів у нашому житті.

Алюміній. Характеристика алюмінію та його сполук, їх застосування.

Практична робота 26. Добування сульфату алюмінію з місцевих глин і каолінів.

Електроліз, його застосування в побуті.

Практична робота 27. Використання електролізу для свердління стальних виробів.

Практична робота 28. Добування олова з відходів жерсти.

Корозія металів. Захист металів від корозії.

Практична робота 29. Швидкий метод визначення корозії металів.

Захист і декоративні покриття металевих виробів.

Практична робота 30. Покриття одних металів іншими. (хромування, нікелювання, сріблення, покриття кадмієм).

Практична робота 31. Виготовлення лаку для міді.

Практична робота 32. Воронення стальних і металевих виробів.

Практична робота 33. Покриття скляної поверхні міддю.

Фарби, як найпоширеніший засіб захисту металів від корозії та дерева від гнилтя.

Вимоги, яким повинні відповідати фарби. Підготовка поверхні до фарбування. Класифікація фарб (олійні, емалеві, нітрофарби) та їх використання.

Практична робота 34. Фарбування дерева під старий дуб, під чорне дерево.

Обробка поверхні металів шліфування і полірування, матеріали, які для цього застосовуються. Пасті для полірування.

Демонстрації та лабораторні досліди.

1. Показ зразків різних металів та виробів з них. 2. Показ виробів з алюмінію (посуд, дріт, фольга і т.д.). 3. Показ зразків металевих виробів, які піддалися корозії. 4. Ознайомлення зі зразками олійних, емалевих та нітрофарб. 5. Ознайомлення зі зразками шліфувального паперу та кругів і полірувальних кругів.

ТЕМА 7. ЗАСТОСУВАННЯ НЕМЕТАЛІВ ТА ЇХ СПОЛУК В ПОБУТІ (14 год.)

7.1. ГАЛОГЕНИ (2 год.)

Практична робота 35. Виявлення крохмалю в харчових продуктах.

Практична робота 36. Видалення плям йоду з тканини.

Фотографічний процес, його суть. Проявники кольорових негативних плівок. Фізико-хімічна суть процесу кольорового проявлення. Хімічні речовини, що використовуються для хіміко-фотографічної обробки кольорових фотоматеріалів. Проявники для чорно-білого фотодруку. Віражування, його суть. Суміші для віражування.

Екскурсія в фотоательє.

7.2. АЗОТ І ФОСФОР (7 год.)

Мінеральні добрива, їх класифікація, умови раціонального використання і зберігання.

Практична робота 37. Розпізнання найважливіших добрив на основі їх фізичних властивостей, забарвлення полум'я та дії на тліочу вуглинку.

Застосування добрив. Визначення терміну внесення, (дозування)витрати добрив для певних культур.

Органічні добрива, їх фізіологічна суть.

Практична робота 38. Визначення аміачного азоту в гної калориметричним методом.

Практична робота 39. Одержання охолоджувальних сумішей.

Практична робота 40. Визначення вмісту нітратів в продуктах харчування.

Застосування фосфору для виготовлення побутових сірників.

7.3. ВУГЛЕЦЬ (5 год.)

Адсорбція.

Практична робота 41. Вивчення адсорбційних властивостей глини та вугілля.

Карбонати, їх застосування в побуті.

Скло. Склад різних сортів скла. Виробництво і сфера використання скла.

Кераміка і її види: теракота, дренажні труби, майоліка, фаянс, фарфор бісквітний, кістяний, фріттований.

Будівельні матеріали: вапно, цегла, цемент, будівельні розчини.

Деревина. Засоби захисту і збереження деревини. Використання відходів деревообробної промисловості: виготовлення деревинноволокнистих та деревинностружкових плит.

Демонстрації та лабораторні досліди.

1. Проявлення кольорової та чорно-білої фотоплівки.
2. Ознайомлення зі зразками мінеральних та органічних добрив.
3. Ознайомлення із зразками природних силікатів.
4. Ознайомлення з видами скла (колекція).
5. Показ виробів з різних видів кераміки.
6. Ознайомлення з будівельними матеріалами: валном, цеглою, цементом.
7. Показ виробів з деревинноволокнистих та деревинностружкових плит.

ТЕМА 8. АНАЛІЗ ХАРЧОВИХ ПРОДУКТІВ (2 год.)

Практична робота 42. Визначення свіжості м'яса.

Практична робота 43. Визначення кислотності молока.

Практична робота 44. Визначення жирності молока методом екстрагування.

Практична робота 44. Визначення сухого залишку у молоці.

Апробація даної програми протягом трьох років показала, що така спрямованість факультативу викликає підвищений інтерес учнів до вивчення хімії, сприяє підвищенню рівня засвоєння знань, допомагає профорієнтації на майбутню професію, яка необхідна у межах району, де навчаються учні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буринська Н.М., Величко Л.П. Хімія: Пробний підручник для 9 класу середньої загальноосвітньої школи. – Київ.: Перун, 1995.
2. Збірник конкурсних програм з хімії для середньої загальноосвітньої школи. – Київ, 1996. – С.3-24.

Любомир КОЛОДІЙЧУК_(ЗМІСТ 224)

МЕТОДИКА РОЗРОБКИ ТЕСТИВ З ПРЕДМЕТА “ЕЛЕКТРООБЛАДНАННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ АГРЕГАТИВ ТА УСТАНОВОК”

Необхідність розробки методики тестового контролю витікає із того, що викладачі коледжів витрачають надто багато часу на різні види контролю, спираючись при цьому, в основному, на застарілі форми і методи. Не випадково в агротехнічних коледжах виділяється нормативна частина змісту освіти, якою повинні опанувати всі, і виділяється варіантна частина, знання якої переважно залежать від здібностей і мотивації самого студента. Відмічена нормативна частина складає суть ідеї розробки тестів успішності для перевірки оволодіння мінімально необхідними знаннями, уміннями та навичками з даного предмету. Тести є складовою частиною державного стандарту освіти [6].

Зацікавленість цим методом на заняттях з курсу “Електрообладнання сільськогосподарських агрегатів та установок” зумовлена рядом причин, пов’язаних із використанням модульної технології навчання, серед яких:

- досягнення корінного перелому у підвищенні мотивації студентів;
- можливість оцінювати знання великої групи студентів;
- забезпечення швидкого “зворотного” зв’язку;
- можливість диференціювати й індивідуалізувати контроль.

Метод тестування використовується нами при проведенні усіх видів контролю на різних заняттях.

Тест (від англ. test – випробування) – коротке стандартизоване завдання, метод випробування, що застосовується у різних галузях науки для одержання кількісної характеристики певних явищ [7, 663]. В педагогіці під тестуванням розуміють дослідницькі методи, з допомогою яких вибір поведінки, які реpreзентують умови чи результати педагогічного процесу, можуть бути вимірювані, опрацьовані й інтерпретовані з метою використання результатів для полегшення навчально-виховного процесу [5, 8].

Я.Киверялг вважає, що під тестами успішності розуміють серію коротко і точно сформульованих запитань або завдань, на які учень повинен дати короткі і точні відповіді [4, 21].

Тестовий метод контролю дає можливість диференційовано підходити до рівня підготовки студентів з кожної теми. На заняттях з “Електрообладнання сільськогосподарських агрегатів та установок” тести, які охоплюють весь матеріал курсу, використовуються для організації

фронтального опитування чи самостійної роботи, для визначення рівня і якості знань студентів коледжу. Якість засвоєння студентами навчального матеріалу, набутого (засвоєного) досвіду, діяльності, яку можуть здійснювати студенти в результаті навчання, можна характеризувати, як вказано в дослідженні В.П.Беспалька [2, 4] рівнями виконання діяльності : I – репродуктивний з підказкою; II - репродуктивний без підказки; III – евристичний.

При складанні тестів нами враховувались три види навчальної діяльності : ознайомлювальна, репродуктивна і евристична. Одночасно використовували класифікацію рівнів засвоєння знань за М.Ерецьким [3], який виділяє такі рівні :

1. ознайомлення (відзначення, розрізнення, співвіднесення);
2. відтворення (знання застосовуються у знайомій ситуації);
3. умінь та навиків (знання застосовуються в нетиповій ситуації).

Перший рівень – рівень знайомства. Студент, виведений на цей рівень, здібний пізнати формули визначення потужності електродвигуна для приводу даної робочої машини, основні типи пуско-захисної апаратури, електродвигунів, робочих машин сільськогосподарського призначення, умови їх використання, властивості блокувальних зв'язків.

Другий рівень – відтворення (буквальне і реконструктивне). Студент може відтворити формулювання призначення, будови і принципу роботи пуско-захисної апаратури; підставити пропущені буквено-цифрові позначення у формули розрахунку моменту статичного опору даної машини, у формули визначення потужності електродвигуна для приводу робочої машини; рішити типові задачі вибору електродвигуна, пуско-захисної апаратури; побудувати механічну характеристику електродвигуна за паспортними даними.

Третій рівень – рівень умінь та навичок. Студент може виконати дії, методика яких вивчена на заняттях, але зміст і умови їх виконання нові (рішення нетипових задач вибору автоматичного вимикача, електромагнітного пускача і контактора, пакетного і пакетно-кулачкового вимикача, електричного двигуна і т.д.; складання схем по словесному опису).

У процесі розробки тестів ми дотримувались таких правил:

- запитання тестів мають максимально охоплювати матеріал теми;
- запитання повинно формулюватись стисло, чітко і повно;
- затрати часу на виконання дії повинні бути мінімальними;
- відповіді диференціюються у залежності від їх складності;
- кожний тест має еталон, що полегшує оцінювання відповіді;
- завдання в тесті слід розміщувати в порядку поступового зростання важкості, що сприяє зниженню емоційного стресу в процесі тестування.

Подаємо приклади тестів із теми “Основи електроприводу”.

TESTI RIVNIA

Стрічковий	$Q(h+lk)$	9,81	
Скребковий	$Q hk$	9,81	
Шнековий	$Q lk$	9,81	
Норія	$Q lk$	9,81	
2. Чи використовується електродвигун серії 4 АРА 1. Так. для приводу вентиляторів?	2. Ні.		
3. Потужність для приводу насосів визначається за формулами ...	1. $P = I \cdot U$ 2. $P = QH/\eta$ 3. $P = 9,81Q/H$		
4. Якими електродвигунами комплектується головний електропривід стендів для обкатування струму автотракторних двигунів?	1. Однофазний електродвигун змінного ротором. 2. Трьохфазний електродвигун з к.з.ротором. 3. Трьохфазний електродвигун з фазним ротором. 4. Електродвигун постійного струму.		

5. В схемах керування яких машин відсутня кнопка 1. Доїльних.
 "стоп" і "нульове блокування"?
 2. Металорізальних.
 3. Вантажопідйомних.
 4. Деревообробних.

6. Розрахункову потужність КЗС визначають за $Q = S \cdot g$
 формулою ...

$$Q = H \cdot L$$

$$Q =$$

$$\frac{F}{n \cdot t \cdot k}$$

7. Якого типу випускається промисловістю УВУ-60
 універсальна вакуумна установка?
 ЗАВ-20
 ОВВ-20

8. Яка частота струму використовується в 50 гц
 стригальних машинах МСУ-200?
 100 гц
 200 гц

9. Обмотка статора глибинних електродвигунів ВПП.
 виконується проводом марки ...
 АПВ.
 АВРГ.

10. В умовах підвищеної вологості строк служби Працюючому режимі.
 електродвигуна буде більший при ...
 Непрацюючому режимі.

ТЕСТ II РІВНЯ

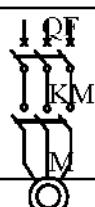
1. Підставте пропущені буквені позначення в формулу розрахунку моменту статичного опору робочої машини

$$M_C = \dots + (M_{CH} - M_O) (\omega_H)^{-K}$$

2. Напишіть основне рівняння руху електроприводу; вкажіть, який параметр означає кожна буква і яка розмірність кожного параметра

3. Відтворіть формуллювання Автоматичний вимикач призначений для ...

4. На запропонованій схемі вкажіть апарати, які потрібні для зміни напряму обертання електродвигуна



5. Вибрати електромагнітний пускач із (Лі с.133) для керування електродвигуном. Його номінальні дані : Рн.д. = 10 кВт, Ін = 20 А.

ТЕСТ III РІВНЯ

1. Вибрати автоматичний вимикач для захисту електродвигуна марки АИР112МВ6СУ1. Вказати операції вибору.

2. Вибрати електромагнітний пускач для приводу вентилятора із електродвигуном марки 4АРА90L6У2.

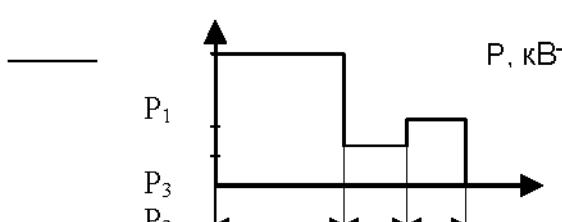
3. Накреслити схему силового кола захисту електродвигуна від перевантажень, виходячи із оптимальної кількості апаратів захисту

4. Визначити потужність електродвигуна для приводу похилого транспортера установки ТСН-160, якщо $Q = 3\text{T}/\text{год}$; $h = 2\text{м}$; $I = 3\text{Н}$; $k = 1,8$.

Для робочої машини, графік навантаження якої представлено на рисунку, вибрати електродвигун за даними :

$$P_1 = 10 \text{ кВт}; P_2 = 4 \text{ кВт}; P_3 = 5 \text{ кВт};$$

$$t_1 = 10 \text{ хв.}; t_2 = 4 \text{ хв.}; t_3 = 3 \text{ хв.};$$



Варто зазначити, що в останні роки викладачі вищих навчальних закладів все більше використовують тестовий контроль. Однак нерідко мало уваги звертають на методику їх складання. Тести успішності здебільшого складають інтуїтивно, пропоновані запитання виявляються випадковими, тому не досягають мети.

Доречно підкреслити, що тест успішності може бути хорошим засобом вимірювання знань, умінь та навичок лише в тому випадку, якщо він ретельно перевірений. Тести перевіряють за надійністю, валідністю, об'ективністю та діагностичною цінністю [4].

Надійність тесту – характеристика методики, яка відображає точність вимірювань, а також стійкість результатів тесту до дій сторонніх випадкових факторів [1, 63].

Нами було визначено, що найбільш практичним способом визначення надійності являється двократне, по меншій мірі використання одного і того ж тесту в тій самі групі студентів (метод ретесту).

Слід відзначити, що надійність є необхідним, але не достатнім критерієм якості тесту. Додатковою характеристикою тесту є валідність, яка вказує, що тест вимірює і наскільки добре він це робить.

Валідність теста характеризується кореляцією між результатами тесту і яким-небудь вибраним критерієм валідності. Таким критерієм може бути атестаційна оцінка, оцінка за контрольну роботу, результати опитування та ін.

Наші дослідження показали, що найдоцільніше використовувати для оцінки валідності тесту успішності порядкову або рангову кореляцію за Спірменом [4, 299].

Об'ективність теста означає, що результати не повинні залежати від особи, укладача тестів і проводиться в однакових умовах.

Знаючи, що об'ективність характеризується кореляцією між результатами, отриманими двома оцінюючими особами, найбільш зручно на нашу думку с лінійною кореляцією за К.Пірсоном. Кофіцієнт кореляції ми обчислювали за формулою [4, 302]:

Як показали наші дослідження, визначення надійності, об'ективності та валідності тестів достатньо для забезпечення якості перевірки знань з предмета “ Електрообладнання сільськогосподарських агрегатів та установок”.

Слід звернути увагу на те, що рівень засвоєння знань, на який розрахований тест, залежить не від його форми і змісту, а від того, як проходив процес навчання. Тестами на рішення нетипових задач або процесів ми перевіряли засвоєння на III рівні, тобто засвоєння умінь та навиків в нових умовах, у невивченій ситуації, в практичній діяльності [3]. Кількісним критерієм оцінки вибрали кофіцієнт засвоєння K_1 . Він являє собою відношення правильно виконаних студентом операцій (m) до загальної кількості існуючих операцій (n). Загально визнаним є те, що при $K_1 > 0,7$, діяльність на даному рівні засвоєна.

Наші дослідження показали, що в групах, де використовували тестовий метод контролю, підвищився рівень засвоєння знань.

Так, на початку експерименту на першому рівні змогли працювати 22 % студентів, на другому – 53 %, на третьому – 18 %. В другому семестрі ми одержали відповідно такі результати : 7,5 %, 55 %, 37,5%.

Таким чином, експериментальна перевірка п'еродуктивності навчального процесу шляхом введення тестового методу контролю дає підстави стверджувати про ефективність методики його використання.

ЛІТЕРАТУРА

Андрющук А.А., Глемб И.Л. Профессионально – ориентированные системы тестирования. – Луганск : Изд-во Восточноукр. гос.ун-та, 1997.– 66 с.

Беспалько В.П. Окriterиях качества подготовки специалистов // Вестник высшей школы. – 1988, – №1.

-
- С. 3-9.
Ерецкій М.І. Совершенствование обучения в техникуме / Учеб. — методическое пособие. — М. : Высш. шк., 1987. — 264 с.
Кыверялг Я.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллин: Варгус, 1980. — 334 с.
Написання курсових і дипломних робіт : Методичні вказівки для студентів педагогічного факультету / Укл. : Д.І.Пенішкевич, М.Г.Іванчук, В.С.Филипчук та ін. — Чернівці : ЧДУ, 1997. — 32 с.
Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Від 02.06.1993 р. №161.
Словник іншомовних слів. / О.С.Мельничук. — К., — 1974. — 775 с.

Ольга МАКАРЕНКО (ЗМІСТ 224)

ПІДГОТОВКА ВИПУСКНИКІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Вивчаючи мотиви вступу на навчання до інженерно-педагогічного ВНЗ, можна зробити висновки про те, що вони дуже різноманітні. Розроблені методики професійного відбору дозволяють заливати на навчання абітурієнтів, які мають здібності до інженерно-педагогічної діяльності. Але цього не достатньо. На жаль, зацікавленість у педагогічній діяльності може пропасті в перший рік навчання, не кажучи вже про тих студентів, яких приваблює в більшій мірі інженерна підготовка, а вивченю педагогіки вони приділяють мало уваги. З цього приводу умісно згадати слова К.Ушинського, який говорив, що “мистецтво виховання має ту особливість, що майже усім воно здається справою знайомою й розумілою, а деяким майже ділом легким — і тим більш зрозумілим і легким здається воно, чим менше людина з ним знайома теоретично чи практично”. У контексті наведеного вислову, практичним завданням підготовки інженерно-педагогічних кадрів є необхідність переконати студентів в тому, “що ... необхідні ще й спеціальні знання”. А ми додаємо — необхідні і уміння, але не тільки з організації процесу навчання, а й з організації виховної роботи. І бажано закріпити ці знання й уміння на практиці.

В ході психолого-педагогічній підготовки студенти інженерно-педагогічних спеціальностей в рамках авторського курсу, розробленого І.Васильєвим, “Професійна педагогіка” вивчають розділ “Теорія і методика виховної роботи в ПТУ”. Мета вивчення розділу — ознайомлення з теорією і підготовка до практичного здійснення виховної роботи в закладах професійної освіти. Для досягнення цієї мети:

- студентів знайомлять з особливостями організації виховної роботи у ПТУ;
- повідомляють про виховну роботу інженерів-педагогів з учнями навчальних груп;
- знайомлять зі змістом, формами і методами роботи з батьками учнів;
- готовлять до здійснення виховної роботи з учнями “групи ризику”;
- авчують методиці організації технічної творчості учнів під час опанування професією в ПТУ;
- знайомлять з системою організацією профорієнтаційної роботи, яку проводять інженерно-педагогічні працівники ПТУ;
- розглядають організовану життєдіяльність учнів ПТНЗ-ів як основу особистісного і професійного становлення.

На вивчення розділу заплановано 36 академічні години, з яких 16 відводиться на семінарсько-практичні заняття.

Таким чином, є актуальною проблема якості підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей до майбутньої виховної роботи у навчальних групах на першій і другій педагогічних практиках, де вони будуть виступати як дублери класних керівників та майстрів виробничого навчання професійно-технічних училищ.

У майбутньому, ким би вони не стали — майстрами виробничого навчання чи викладачами спеціальних дисциплін, вони повинні, перш за все, бути вихователями. Саме від умілого виховного впливу інженерно-педагогічних працівників на учнів професійно-технічних закладів освіти (ПТЗО) залежить моральне становлення майбутнього робітника, розвиток його позитивних якостей та властивостей особистості.

Для підвищення рівня підготовленості до виховної роботи у ПТУ, студенти більш

докладно вивчають педагогічний досвід А.Макаренка. Всю свою наукову діяльність великий педагог зв'язав з виховною практикою. Антон Семенович постійно мав справу з педагогічно занедбаними, соціально й морально покаліченими дітьми. Цей досвід дуже важливий. Більшість інженерів-педагогів зустрінуться з таким же контингентом підлітків, коли прийдуть на роботу в ПТУ. Студенти Української інженерно-педагогічної академії (УПА) дізнаються про життя і діяльність А.Макаренка вивчаючи його праці й відвідуючи курляжський музей А.Макаренка, в рамках роботи педагогічного клубу “Кредо”.

Також постає питання про активну позааудиторну самостійну діяльність студентів, яка спрямована на оволодіння методикою виховної роботи, на формування й розвиток професійно важливих якостей, які необхідні при організації виховної роботи в ПТУ. Для вирішення цих проблем були розроблені чотири індивідуальні творчі завдання (ІТЗ). Суть цих завдань відображені в таблиці 1.

Крім виконання творчих індивідуальних завдань, в аудиторіях студенти відпрацьовують конкретні методи і форми профорієнтаційної роботи, які практично реалізують з реальними навчальними групами під час проходження педагогічних практик. Після розгляду питання “Організована життедіяльність учнів ПТЗО як основа особистого і професійного становлення” студенти на практичному занятті розробляють структуру дозвільної діяльності учнів ПТУ відповідно до професіограми робітника тієї чи іншої професії, де при допомозі дозвілля планується розвиток та формування професійно важливих якостей.

Якість підготовки випускників УПА до виховної роботи після вивчення розділу “Теорія та методика виховної роботи в ПТУ” оцінюється в процесі усних опитувань, письмових контрольних робіт і заліків, які відносяться до емпіричного рівня педагогічного контролю. Відповідно до Наказу Міністерства освіти України від 31.07.1998 р. №285 “Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою” для більш об’єктивного оцінювання досягнутого рівня знань, вмінь студентів були розроблені тести.

Таблиця 1. Система індивідуальних творчих завдань на тему “Теорія і методика виховної роботи в ПТУ”

	Зміст ІТЗ	Ціль виконання	Типові задачі професійної діяльності інженера-педагога, вирішенню яких сприяє ІТЗ
1	Скласти листок індивідуальних спостережень, щоденника педагогічних спостережень, уявши за прототипа себе, свого товариша, однокласника і т. д.	1) Сформувати вміння вести щоденник педагогічних спостережень.	1) Аналізувати вчинки учнів на основі засвоєного алгоритму. Розробити програму виховного впливу на учня з ціллю розвитку позитивних якостей та властивостей особистості і блокуванню негативних. Вибирати методи і засоби виховання, з урахуванням науково обґрунтованих принципів виховання. Коректувати обрані методи і засоби виховання, якщо це необхідно. На основі спостережень надати рекомендації учню, його батькам і собі, як викладачу.
2.	Розробити план виховної роботи для роботи в навчальній групі ПТУ.	Планувати виховну роботу в навчальній групі. 2) Складати план виховної роботи за тематичним принципом. 3) Реалізувати принцип професійної	1) Забезпечувати гармонійний розвиток особистості на основі практичної реалізації усіх напрямків виховної роботи. 2) Здійснювати виховну роботу з навчальною групою планово і систематично. На практиці реалізувати принцип

		спрямованості плануванні виховної роботи.	приєдності педагогічних вимог майстра в/н і класного керівника у процесі навчання й виховання учнів у ПТУ. Створювати умови для реалізації учнівського самоуправління шляхом залучення до планування позаурочної діяльності.
3	Проаналізувати педагогічну ситуацію, яка виникла в навчально-виховному процесі в ПТУ.	Провести аналіз застосованих принципів виховання. Аналіз доцільності використання тих чи інших методів виховання. 3) Формування і розвиток вміння студентів аргументовано висловлювати свою точку зору з приводу того, що відбувається в описаній ситуації.	1) Оперативне розв'язання ситуації, що виникла у процесі навчання і виховання. Практична реалізація сучасних принципів і методів виховання. Безконфліктна взаємодія у системах “інженер-педагог — учень” та “учень — учень”.
4	Скласти сценарій виховного заходу для групи учнів ПТУ.	Чітко сформулювати виховні цілі, які будуть реалізовані цим заходом. 2) Планувати виховний захід. 3) Вміло підбирати засоби для реалізації принципу професійної спрямованості.	1) Організація змістового дозвілля учнів ПТЗО. 2) Практична реалізація принципу професійної спрямованості. 3) Тренінг з планування та організації виховних заходів.

Тести містять питання як з лекційному матеріалу, так питання пов'язані з виконанням практичних завдань. З п'ятдесяти тестових завдань — двадцять вісім (приблизно п'ятдесят відсотків) відносяться до питань, що пов'язані з матеріалами семінарсько-практичних занять.

Наприклад, даетсяся опис педагогічної ситуації, яка відбувалась у ПТУ і студентам пропонується обрати варіант її вирішення, або необхідно проаналізувати план виховної роботи у навчальній групі ПТУ і т.д.

В тестуванні взяли участь студенти третього курсу енергетичного факультету (78 осіб), електромеханічного факультету (63 особи) хіміко-технологічного факультету (37 особи), і група машинобудівного факультету (33 особи). Усього було опитано 211 студентів УПА.

Найбільша кількість правильних відповідей була дана на питання, які перевіряли рівень підготовки до практичних занять, що закріплювалися виконанням творчих індивідуальних завдань. У таблиці 2 наведені дані оброблення результатів тестування та питання, що пов'язані з практичною діяльністю студентів.

Таблиця 2. Обробка результатів тестування.

Зміст ІГЗ	№№ тестових завдань, які перевіряють рівень підготовленості за даним ІГЗ	Відсутня кількість студентів, які правильно відповіли на поставленні питання, %
Скласти листок	9.1, 10.1, 11.1, 12.1, 12.2, 12.3, 13.1, 13.2,	73.42

індивідуальних спостережень щоденника педагогічних спостережень,	13.3, 13.4, 13.5, 13.6, 13.7	
Розробити план виховної роботи для навчальної групи ПТУ.	14.1, 15.1, 16.1, 17.1, 18.1, 19.1, 19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 20.1, 21.1, 23.1, 24.1, 25.1	73.4
Проаналізувати педагогічну ситуацію, яка виникла в навчально-виховному процесі в ПТУ.	26.1, 26.2	87
Скласти сценарій виховного заходу для групи учнів ПТУ.	27.1, 27.2, 27.3, 27.4, 27.5	80.2

Найбільша кількість студентів правильно відповіла на питання, пов'язані з виконанням творчих завдань №3 й №4, на відміну від тестових завдань 9.1 — 13.7 та 14.1 — 25.1, які пов'язані з теоретичними визначеннями тих чи інших понять і які на пряму не закріплювалися виконанням ІТЗ. Крім того, низький відсоток студентів, які обрали правильну відповідь на тестові завдання №19 (блок відповідей до ІТЗ 2), і для відповіді на яке необхідні були знання з курсу “Теорія та історія педагогіки”.

Високий відсоток правильних відповідей на блок питань пов'язаних з лабораторними роботами: “Методика профорієнтаційної роботи в ПТУ” і “Організація життєдіяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів” 73% та 67% відповідно. Порівняно низький показник з питань організації життєдіяльності учнів ПТУ можна пояснити тим, що під час вивчення цієї теми студенти не мали зможи як слід проаналізувати теоретичний матеріал і не оцінили усієї значимості дозвільної діяльності в розвитку професійно важливих якостей учнів ПТУ. Результати обробки відповідей на тестові завдання до лабораторних робіт наведені у таблиці 3.

Таблиця 3. Результати обробки відповідей на тестові завдання до лабораторних робіт з теми “Теорія і методика виховної роботи в ПТУ”.

Теми лабораторних робіт	№№ відповідей на питання, які перевіряють рівень підготовленості за даною лабораторною роботою	Відсоткова кількість студентів, які правильно відповіли на поставлені питання, %
Методика профорієнтаційної роботи в ПТУ	28, 29, 30, 31, 32, 33	73
Організація життєдіяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів	34, 35, 36	67

На основі дослідно-експериментальної роботи з впровадження нової методики викладання курсу “Професійна педагогіка” (розділу “Теорія і методика виховної роботи в ПТУ”), можна зробити висновки про ефективність не тільки традиційних форм та методів навчання, але і застосування індивідуально творчих завдань, спеціально організованої дозвільної діяльності студентів і упровадження таких форм контролю, як тестування. Дані доробки можна застосовувати і для викладання педагогіки студентам непедагогічних спеціальностей. Так як перспективи розвитку курсу “Професійна педагогіка” передбачає його вивчення усіма спеціалістами вищої кваліфікації, то можна стверджувати: готовність до виховної роботи випускника непедагогічного вузу підвищує його мобільність як спеціаліста сфери не тільки народного господарства, але й освіти, шляхом надання йому можливості зайняти педагогічну посаду у професіональному закладі освіти відповідного профілю.

ПРОФІЛЬНА ПІДГОТОВКА ЛІЦЕЙСТІВ З СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Одним з важливих факторів розбудови системи національної освіти є поява нових типів навчальних закладів, зокрема гімназій та ліцеїв, які суттєво відрізняються від звичайних загальноосвітніх шкіл. Такі навчальні заклади мають ширші можливості в плані створення оптимальних умов для всебічного розвитку особистості.

Одним із шляхів розв'язання даного завдання є диференціація навчання, тобто створення системи, за якої кожний учень отримує право і можливість надавати особливої уваги тим напрямкам навчання, які в найбільшій мірі відповідають його нахилам та інтересам. Дані проблема може бути розв'язана шляхом профілювання навчання.

При цьому в рамках одного навчального закладу передбачається створення класів з різними напрямами навчання. Це забезпечує міждисциплінарну підготовку учнів даного закладу, створює атмосферу співробітництва між учнями з різними інтересами і здібностями, полегшує процес професійної орієнтації.

В даній статті висвітлюються основні аспекти реалізації профільного навчання та профорієнтації учнів Славутського ліцею-інтернату на спеціальність “учитель хімії”.

Гостра потреба у педагогічних кадрах, особливо природничого профілю у північних регіонах Хмельницької області стимулювала пошук шляхів перебудови навчально-виховного процесу у Славутській школі-інтернаті та дала поштовх до співпраці з педагогічним колективом Тернопільського державного педагогічного університету. Першим кроком на шляху профорієнтації на педагогічну професію було запровадження для учнів 7-11 класів факультативних курсів “Школа юного педагога”.

Наступним етапом була угода про спільну роботу школи-інтернату та вузу щодо профорієнтації та підготовки випускників ліцею до вступу на природничий факультет, яка стала підґрунттям першої ланки експериментальної програми “школа – педвуз – школа”. Результатом цієї співпраці стало створення у 1993 році на базі школи-інтернату обласного спеціалізованого ліцею-інтернату для підготовки шкільної молоді з сільської місцевості до вступу у педагогічні вузи.

З метою реалізації цього завдання педінститути і ліцей погодили спільні плани набору дітей до ліцею з різних профілів, плани набору на пільгових засадах до інститутів згідно укладених угод, організацію педагогічної практики студентів на базі ліцею, проведення практичних занять ліцеїстів на базі вузів, підвищення науково-теоретичного рівня викладачів ліцею шляхом проведення спільних науково-теоретичних семінарів, конференцій.

Важливу роль у реалізації профільного навчання відіграє відбір учнів із сільської місцевості до ліцею, який здійснюється на конкурсній основі. Відбір учнів на кожний профіль проводиться в чотири тури.

Перший тур конкурсного відбору співпадає із строками проведення районних предметних олімпіад. Переможці олімпіад одержують офіційне запрошення адміністрації ліцею-інтернату на навчання в ліцей на відповідний профіль.

Другий тур (заочний) конкурсного відбору проводиться в березні-квітні. В усі сільські школи направляються завдання заочного туру. Учні, які успішно виконали завдання заочного туру одержують запрошення і також зараховуються до ліцею-інтернату.

Третій тур конкурсного відбору проводиться в передостанній тиждень навчального року (10-18 травня), а останній четвертий тур – за тиждень до початку навчального року (18-25 серпня). Третій і четвертий тури проводяться в ліцеї-інтернаті у формі співбесід з профільного предмету та тестування із психологом.

В результаті конкурсного відбору формуються профільні класи учні яких мають різний рівень з базових предметів, зокрема, з хімії. Жодна із існуючих програм вивчення хімії в профільніх класах ліцеїв не врахує такої різномірності підготовки учнів. У зв'язку з цим протягом першого семестру (І півріччя) навчально-виховний процес спрямований на вирівнювання знань учнів з хімії. З цією метою для кожного ліцеїста розробляється індивідуальний план вивчення змісту матеріалу та механізм оцінювання результатів навчання. Індивідуальний план до кожної теми складається за такою схемою:

Тема	Органічна хімія. Теорія будови органічних сполук	Дата	Само-оцінка	Прошу допомоги	Дата	Оцінка. Рекомендації учителя
1.	Органічна хімія					
2.	Спільні і відмінні ознаки органічної і неорганічної хімії.					
3.	Історія становлення і розвитку органічної хімії.					
4.	Перші синтези органічних речовин.					
5.	Передумови виникнення теорії хімічної будови.					
6.	Основні положення теорії будови речовин.					
7.	Залежність властивостей речовин від хімічної будови.					
8.	Ізомерія.					
9.	Ізомери.					

Ліцеїсти, прослухавши лекцію з певної теми, в другій половині дня під час самопідготовки з допомогою своїх конспектів і підручників відтворюють матеріал теми, проставляють в індивідуальному плані дату і оцінюють себе з кожного питання теми. Якщо є питання, які не зрозумів ліцеїст, то він про це сигналізує в індивідуальному плані в графі “Прошу допомоги” і отримує індивідуальну консультацію вчителя. Індивідуальні консультації з кожного предмета проводяться за рахунок годин виховної роботи щоденно з 16 год. 30 хв. до 18 год. Вчитель, надаючи консультацію ліцеїстові, одночасно перевіряє, як він засвоїв дане питання і навпроти цього питання виставляє свою оцінку і рекомендації. За всі інші питання теми учитель має можливість виставити оцінку і дати рекомендації під час семінарських занять при вивченні іншої теми, під час заліків, екзамену. Учні, які показали “відмінні” знання з певних тем, стають “помічниками вчителя” – консультантами для тих, у кого є проблеми з цих питань. Це і є перші спроби випробувати себе в ролі вчителя-консультанта.

Щороку в ліцеї проводяться “Дні самоврядування”. В ці дні випускники ліцею стають учителями-предметниками, вихователями, адміністраторами. На фахультативних заняттях “Вступ до педагогічної професії” ліцеїсти знайомляться як слід учitelю готоватися до уроку і які є підходи до проведення сучасного уроку. З допомогою вчителя-предметника ліцеїсти складають план-конспект уроку, готують експериментальну частину, наочність, дидактичний і роздатковий матеріал. Проведення ліцеїстом уроку хімії і є своєрідним екзаменом на професійну зрілість майбутнього вчителя хімії.

Ліцеїсти, які проявляють особливий інтерес до розв’язання задач мають можливість поглибити свої знання, уdosконалити вміння і навички розв’язування задач на фахультативних заняттях “Розв’язування задач з хімії”.

Важливу роль у профільному навчанні ліцеїстів відіграють спецкурси “Хімічний аналіз” та “Хімія і природа”, після вивчення яких ліцеїсти проходять виробничу практику в лабораторії хімічного заводу м. Славути. Ліцеїсти виконують хімічні аналізи за доступними для них методиками. На базі цієї виробничої лабораторії, ліцеїсти, які виконують наукові роботи в Малій Академії наук, мають змогу проводити свої самостійні експериментальні дослідження. Разом із студентами хіміко-біологічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету ліцеїсти хімічного профілю створили банк даних про хімічний склад природних вод річок м. Славути і Славутського району. Кращі учнівські роботи

заслуховуються на загальноліцейній конференції МАН і направляються на обласний конкурс-захист науково-дослідних робіт.

Традиційним в ліцеї стало проведення командних турнірів юних хіміків. Турніри проводяться в декілька турів за схемою доповідач-опонент-рецензент. Кожна команда має можливість випробовувати себе в різних ролях. Доповідач виступає перед аудиторією з науковим повідомленням на певну тему, після чого опонент ставить запитання уточнюючого змісту. Заслухавши відповіді доповідача, опонент дає характеристику виступу та відповідей. Рецензент оцінює виступи як доповідача, так і опонента. В заключній дискусії беруть участь всі члени команд. За їх виступами спостерігає журі. Команда-переможець минулого року взяла участь у турнірі юних хіміків, які щорічно відбуваються Одесі.

Профільній підготовці ліцеїстів сприяє і те, що окрім спецкурсів вони слухають безпосередньо в стінах вузу. До читання спецкурсів заполучаються провідні науковці. Навчально-виховний процес у ліцеї частково знайомить учнів з вузівською методикою. В процесі викладання хімії у ліцеї запроваджена лекційно-семінарська система.

Важливим аспектом діяльності педагогічного колективу ліцею є з'ясування відповідності обраної ліцеїстом спеціальності його інтересам та напрямам. З цією метою на початку навчального року пропонуємо ліцеїстам заповнити "Анкету інтересів", а в кінці семестру – ще одну анкету – "Самооцінка нахилів" – для перевірки сталості професійних інтересів. Як показує аналіз результатів анкетування, однією з причин розчарування у професії буває недооцінка ліцеїстом рівня фізичного та розумового навантаження. Для нього стає несподіванкою витрата сил, необхідних для організації інтенсивного робочого дня. Виходячи із шкільного досвіду, ліцеїст починає сприймати щоденні вимоги не як типові для тих, хто працює за будь-якою спеціальністю, а як вимоги, ніби-то зумовлені лише обраною ним спеціальністю. До того ж, психологічне навантаження, яким супроводжується входження в новий колектив, усвідомлення рівня шкільної підготовки породжує у ліцеїста невпевненість у своїх силах, роздуми, чи правильно зроблено вибір.

Результати анкетування обговорюються з кожним ліцеїстом індивідуально, що спонукає його до серйозних роздумів про обрану професію, про те, чи продовжувати навчання на даному профілі, чи переорієнтовуватись на інший профіль навчання.

Опитування (грудень 1998 р.) для виявлення професійних нахилів випускників хімічного профілю показало, що вже 78% респондентів заявили про остаточний вибір статі вчителем хімії, 16% – ще не остаточно вирішили це питання, і лише 6% ліцеїстів не назвали професії, якою вони хотіли оволодіти.

Як правило, учні приходять до ліцею уже професійно зорієнтованими. Завдання вчителя хімії ліцею – зробити цей вибір сталим. Для цього необхідно постійно формувати позитивне ставлення ліцеїста до майбутньої професії, сприяти усвідомленню ним нової ролі – ролі людини, яка вже обрала свою спеціальність і цілеспрямовано продовжує професійну освіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добенько О.В. Орієнтація старшокласників на професію вчителя математики в навчально - виховному процесі педагогічного ліцею. — Івано-Франківськ, 1997.— С. 7-13
2. Івашина Г., Шепель А. Про викладання в ліцеї профільних хімічних дисциплін // Біологія і хімія в школі.-№2,1998. – С. 31-33.
3. Малинич Б.О. Критерій професійної придатності молоді до педагогічної діяльності. - Хмельницький, 1994.— С. 8-19
4. Колодяжний А.П. Допрофесійна орієнтація здібних учнів в умовах ліцею // Елітарна освіта: Історія, теорія, методика. — Кіровоград, 1996. — С. 321-324.
5. Психологія і педагогіка життєтворчості. — Київ, 1996.— С. 708-736
6. Семенюк В.В., Барна М.М. Профільна орієнтація учнів у Славутському обласному спеціалізованому ліцеї-інтернаті, специфіка та проблеми становлення // Елітарна освіта: історія, теорія, методика. - Кіровоград, 1996 .— С.332-335.
7. Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. — Москва: — "Прометей", 1991.— С. 42-50
8. Утешинский Д.Д. Дифференциация биологического образования в школах России. // Биология в школе. — №4, 1993. – С. 23-30.

-
9. Фурман А. Методика визначення особистісної адаптованості вчителів і учнів//Освіта і управління.— 1998. — Т2.— №1.—С. 105-125.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Готовність любити дітей як необхідна складова професіоналізму майбутнього вчителя

ПАНЧЕНКО Г.Д., ПАРАСЮК І.А. (ЗМІСТ 224)

Для сучасного рівня розвитку наукових дисциплін характерним є взаємопроникнення понятійного, методологічного та експериментального апарату дослідження. Зокрема, це просліджується в науково-педагогічних дослідженнях, які спираються на досягнення психології, фізіології, етики, філософії, соціології та інших галузей наук, предметом яких є феномен людини. Визначаючи серед значущих характеристик опозиції вчителя «милосердя», «розуміння учня», «повага до учня», «альtruїзм», таким чином акцентується увага на сфері нормальніх почуттів педагога.

В моралі тісно переплітаються моральні та психологічні елементи духовної діяльності особистості. Аксіоматичним є твердження, що емоційне життя та культура моральних почуттів педагога відображають рівень розвитку його моральної свідомості та є найважливішим засобом виховання. Моральні почуття — це така форма виявлення ставлення людини до предметів та явищ навколоїшньої дійсності, яка поряд із розумом та волею відповідає потребам та інтересам людини і має для неї особистісне значення. За своєю психологічною природою почуття є стійкими умовно-рефлекторними утвореннями в свідомості людини, які складають основу її ефективно-вольових реакцій у різних ситуаціях. Емоції є формою пролізу почуттів. За своїм соціальним змістом моральні почуття є особистісне об'єктивним ставленням людини до різних сторін суспільного буття.

Практична педагогічна етика обґруntовує нормативні моральні почуття вчителя, такі як: любов, довіра, співчуття, милосердя, доброзичливість, справедливість, повага до учня, підтримка, оскільки вони є суб'єктивно-психологічним вираженням закономірностей взаємостосунків між людьми.

З точки зору практичної педагогічної етики ідеальний образ вчителя має визнатися однією квазі-якістю, наявність якої дає можливість ідеалізувати всі тілі: вчитель повинен уміти любити дітей і вміти проявляти цю любов у педагогічно доцільних формах.

Любов до дітей — це норма емоцій, яка виражає рівень моральних почуттів вчителя. Любов до дітей — це фундамент виховання, на якому будуються надійні взаємини з дітьми, бо ж вихованість передбачає не формальне знання дитиною правил поведінки, а певний рівень розвитку моральних почуттів. Любов вчить почуттям і почуттю, ставленню через стан власної душі. І в даному випадку вихователь повинен турбуватися перш за все не про те, які якості він хоче розвинути в людині, а про те, як проявити саме в собі дані якості стосовно вихованця. Не зробити його терплячим, доброзичливим, турботливим, а розкрити такі почуття в собі і спрямувати їх на дитину. Таким чином, вихователь стає не просто прикладом для наслідування, а джерелом пробудження серця свого вихованця.

Зрозуміло, чому декларована настанова люблячого ставлення до дітей не набула масової практичної реалізації ні у вітчизняній, ні у зарубіжній педагогіках. Такий рівень взаємин не можливо створити ні тренінгами типу «Нью-ейдж», ні зануренням у глибини підсвідомості, ні іншими психотерапевтичними методами. Майже століття практика використання психоаналізу і порівняння її результатів із загальним рівнем вихованості людей у цих країнах показує, що для педагогіки виховання цей шлях є «туниківим».

Для створення інформаційно-технологічної основи дослідження цього феномену потребує вирішення проблема подолання неоднозначності у трактуванні поняття «любові до дітей» як почуття чи емоції, професійно значущої якості чи уміння вчителя. З цією метою

пропонуємо застосувати процесуальний підхід до трактування пропонованого поняття, який передбачає можливість розглянути досліджуваний об'єкт на різних етапах одного процесу. Так, «любов до дитини» в контексті педагогічної етики в стадії зародження або переживання розглядаємо як морально-етичне почуття. В стадії сформованості — це якість, носієм якої є вчитель, в стадії розвитку — це готовність, як уміння будувати свою роботу з учнями на основі взаємної поваги, підтримки, співчуття, турботи і т.п. В процесі підготовки майбутнього вчителя нас, безперечно, цікавить його готовність любити дітей.

Зміст поняття "готовність любити дітей" визначився в результаті врахування таких позицій:

– діяльна любов — це перш за все необхідна потреба кожної людини, потреба не отримувати, а її проявляти. Діяльна любов — це стимул духовного розвитку та самовдосконалення людини;

– діяльна любов — це не результат випадку, а результат навчання, в процесі якого працюють всі сфери особистості: пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, вольова, морально-етична та інші;

– діяльна любов — це стан розуму: навчити майбутнього вчителя розуміти, переживати, відчувати, проявляти смак любові до учня і цю основну професійну рису закріпити в інтелектуальній сфері у формі моделі професійного мислення, бо саме мислительські операції складають орієнтаційну основу будь-якої педагогічної дії та діяльності в цілому;

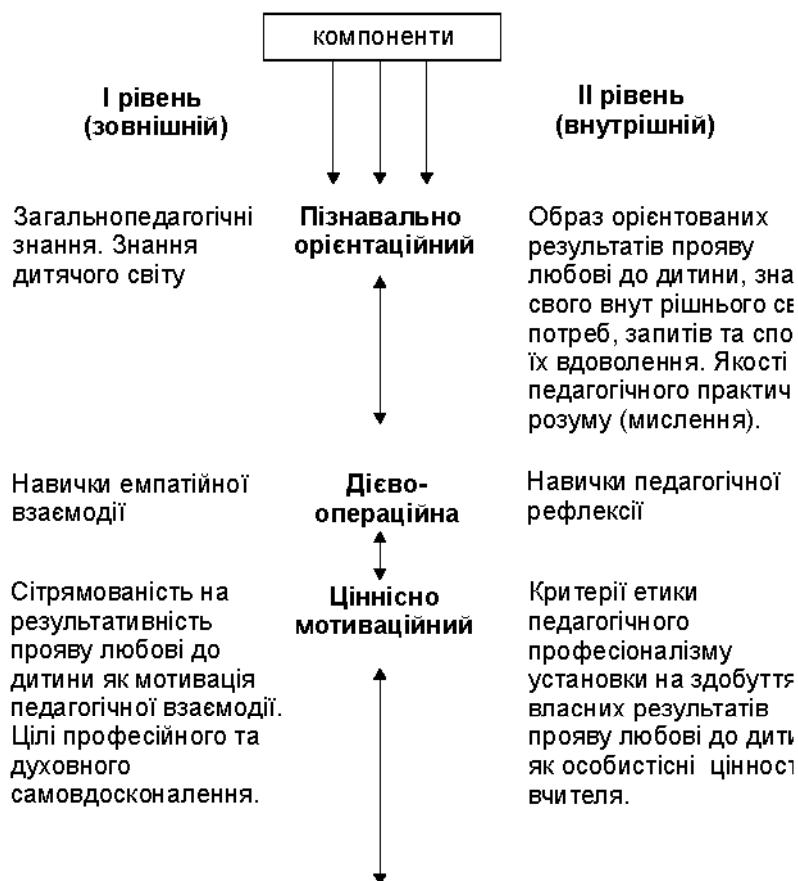
– на відміну від звичайного прояву емпатії, готовність вчителя любити дітей в дії, на наш погляд, має передбачати результативність взаємодії з вихованцем, до того ж результативність взаємну. По-перше, вихователь має бути переконаним в тому, що його любов до дитини має стимулювати появу певних новоутворень у чуттєво-емоційній, інтелектуальній, вольовій та морально-етичній сферах учня.

Якщо вчитель любить дітей, то він готовий виконати свою основну професійну місію: навчаючи, розвивати дитину, уміло констатуючи рівень її можливостей та плануючи індивідуальні перспективи розвитку учня. Результативність такої взаємодії є основним показником наявності любові до дітей. Саме проявлення діяльної любові передбачає в першу чергу мати не лише образ, а й конкретний результат в собі, для себе. Адже тільки почуття виховують почуття, душа формує душу. І, як вже зазначалось вище, вчитель не тільки планує чи бажає виховати певну якість у свого вихованця. Він при педагогічній взаємодії з учнем за законами діяльної любові передбачає сформованість цієї якості у самого вихованця як, результат готовності любити дітей. Орієнтація на таку взаємну результативність стосунків, побудованих на ідеях співробітництва, є основна і відмінна риса, професійної готовності любити дітей від феномену педагогічної емпатії чи інших видів готовності вчителя до успішного виконання професійної діяльності;

– процес формування установки вчителя на результативність прояву діяльної любові при педагогічній взаємодії з учнем обслуговується механізмами рефлексії.

Отже, на основі результатів вивчені філософської, психолого-педагогічної літератури приходимо до висновку, що «готовність вчителя любити дитину» — це не вроджена якість, а прижиттєве соціально-психологічне утворення, певний психічний стан особистості педагога, який є результатом розвитку його інтелектуально-пізнавальної, морально-етичної, ціннісно-етичної, цілево-мотиваційної, вольової сфер і до того ж зафіксований у специфічній моделі професійного мислення як установка, що проявляється в емпатійній взаємодії вчителя та учнів, обслуговуючи механізми рефлексії та забезпечуючи взаємну результативність при вирішенні педагогічних завдань в реальних ситуаціях спілкування.

Схематично компонентний склад поняття описує така модель:



Модель поняття «готовність любити дитину»(рис.1)

Функцією пізнавально-орієнтаційного компоненту є створення теоретичної основи для розвитку готовності майбутнього вчителя любити дітей, тобто необхідних знань про особливості дитячого світу як основного матеріалу, з яким має справу вчитель у своїй професійній діяльності. Індикатором існування цього компоненту в системі готовності майстерно виконувати свого педагогічну місію є достатній рівень знань про очікувані результати педагогічної взаємодії з учнем та сформованість певних якостей професійно спрямованого мислення для розуміння шляхів досягнення цих результатів і закріплення значущих для професіоналізму вчителя установок.

Функцією дієво-операційного компоненту є реальна зміна існуючого або поява нового в результаті емпатійного впливу вчителя на учня, апробування майбутнім вчителем тих механізмів, що спричиняють певні новоутворення в особистості і вчителя, і виховання морально-духовного характеру, які здійснюються в процесі педагогічної взаємодії. Реально така функція проявляється у виборі ролей та їх аналіз під час навчальної тренінгової діяльності студентів і управління стилем поведінки в практичній взаємодії з учнем, а також в ситуаціях планування організації їх навчальної діяльності та в роботі над змістом використовуваного матеріалу, в реалізації задумів та аналізі проведеної навчальної діяльності.

Функцією ціннісно-мотиваційного компоненту є визначення та фіксація діючих установок гуманного ставлення вчителя до учня.

Індикатором даного компонента готовності вчителя любити дитину є вибірковість при вирішенні сформованих завдань (вибирає для вирішення способи, якими здобувається двояка результативність в процесі взаємодії вчителя та учнів чи лише вибір способів процесу взаємодії), врівноваженість (єдиний стиль поведінки як з «легкими» так і з «важкими» дітьми), співпереживання (емпатія), любов до кожного учня.

Передбачаємо, що розвиток ціннісно-мотиваційного компонента в цілому буде

найскладнішим і найдовготривалішим процесом.

В описі складових моделі поняття «готовність любити дітей» виділяється елемент, який включається в кожний умовно визначений компонент і є системоутворюючим. Це формування установки на результат проявлення готовності любити дітей, до того ж результат двоякий. В цій моделі готовності любити дітей такий елемент присутній у пізнавально-орієнтаційному компоненті як знаття про обов'язкову результативність прояву любові до дитини. В дієво-операційному — це установка на результативність взаємодії з вихованцем і включає навички педагогічної рефлексії. У ціннісно-мотиваційному — це установка на результати прояву любові до дитини, як духовний здобуток, моральні почуття та емоції — як результат прояву любові до учня та, з іншого боку, як мотиви конкретних дій вчителя.

Тетяна НАЗАРЕНКО (ЗМІСТ 224)

Педагогічний процес навчання географії як особлива форма пізнання

Сучасні вимоги до загальноосвітньої середньої школи поставили перед освітніми закладами проблему формування особистості на основі наукового змісту навчання. Навчання і виховання потрібно організовувати так, щоб вони відповідали задачам суспільства і враховували індивідуальні особливості розвитку особистості.

Щоб правильно направляти і керувати навчанням школярів, вчитель повинен цілеспрямовано виробити у них власні міркування і погляди на життя, враховуючи вже існуючі в суспільстві моральні норми та правила, а також властиві характерні особливості індивіда. Тому вчителеві необхідно мати суттєву уяву про педагогічний процес.

Навчання географії — складний процес, для якого характерні двобічні взаємовідносини між вчителем і учнем. У процесі засвоєння знань вчитель повинен керувати педагогічним процесом, в якому учень приймає активну участь в оволодінні навчальним матеріалом. При цьому він засвоює певні географічні знання і погляди, розвиває свої здібності і вміння. Але педагогічний процес повинен складатися з протиріч між вимогами вчителя з одного боку і можливостями і бажанням учнів, з іншого. Таке постійне протиріччя між учителем і учнем вирішується шляхом активної практичної і розумової діяльності школярів і веде до кількісного і якісного зростання їх знань, умінь і навичок, що в кінцевому результаті підвищує їх освітянський рівень.

На сучасному етапі потрібно покласти в основу методичної роботи з учнями систематичне ускладнення завдань, іх правильне дозування і уміння визначити вимоги до можливостей учнів.

Процес навчання — це не просто передача елементів знань, а в більшій мірі планомірна організація свідомого проникнення учнем у процес оволодіння предметами, тобто в осмислення суті законів розвитку природи і людського суспільства. Особливо це стосується понять. Так, під час оволодіння школярами будь-якою науковою дисципліною, необхідно спиратися на засвоєння специфічного для неї понятійного апарату, який складає основу знань даного предмету.

При засвоєнні понять в свідомості учня постійно виникають протиріччя між старими тобто не повними знаннями і новими знаннями, які виникають у процесі подальшого навчання на більш високому рівні. Виникають протиріччя і між рівнем здібностей і умінь і новими вимогами, в особливості при застосуванні знань. Керівне значення отримують такі операції логічного мислення, як аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, а також використання географічного матеріала на практиці.

У процесі систематизації засвоєнних понять, теж виникають протиріччя, бо кожний учень суб'ективно поєднує нові знання зі своїм попереднім досвідом, який не завжди узгоджується з об'єктивною системою понять. Проте потрібно досягти узгодженості понять і їх обмеженості різноманітними шляхами, так як вихідною точкою навчання сучасна педагогіка вважає предмет дії. В процесі залучення цих дій і їх трансформації в духовні акти (осмислення змісту

діяльності) засвоюються знання, розвиваються здібності і уміння, формуються переконання і визначаються форми поведінки.

Сучасне викладання географії повинно відповідати логічно складеному плану кожного розділу, підрозділу, які мають на увазі часткову мету, для перетворення зовнішніх дій у внутрішні.

Між логічною структурою предмета і відповідними внутрішніми процесами в свідомості учня (мислення, пам'яті) повинен відбуватися синтез, який досягається шляхом управління його діями, коли він виконує поставлені перед ним певні завдання. І тільки при умові активного підходу до проблем сучасності і наполегливої пізнавальної діяльності школярі можуть засвоїти необхідні знання.

Особливість пізнання у навчальному процесі заключається в тому, що він проходить під керівництвом вчителя, планомірно націлювши школярів на засвоєння взаємозв'язків на основі вже відомих їм фактів. Це дозволяє уникати помилок і досягти суттєвого пізнання, систематично закріплювати і застосовувати основні знання, розвивати і удосконалювати здібності і уміння учнів.

Покращення вивчення географічної науки буде залежити від того, наскільки вчитель зможе внести в методику пізнавально-теоретичні, логічні і психологічні моменти. Тому, що при навчанні дуже важливо, щоб учні усвідомлювали ті розумові процеси, які звичайно проходять бездумно і невиказано. Тим самим, з урахуванням системи понять, створюється можливість для цілеспрямованого тренування мислення і пам'яті учнів, для раціональної побудови всього процесу засвоєння учнями навчального матеріалу.

Пізнавально-теоретичні і логічні елементи викладення є дійовими тільки в поєднанні з конкретним змістом навчального предмета.

Тому в педагогіці більш повно і точніше повинна відображатися логічна структура предмета, структура самого педагогічного процесу. В ході навчання логічна структура навчального матеріалу даного предмету, і логічна структура процесів, які відбуваються в свідомості учнів, безпосередньо вступають у взаємодію. Отже, методична робота якраз і повинна складатися в синтезуванні логічної структури змісту і логічної структури процеса засвоєння, з урахуванням відповідних дидактичних прийомів. Внаслідок цього весь географічний матеріал повинен розглядатися через призму пізнавально-теоретичних, логічних, педагогічних і психологічних категорій і закономірностей.

Предмет географії стосується природних і економічних комплексів і факторів. В основу географічної науки покладено закономірності, як наслідок взаємодії різних факторів, які проявляються в географічному середовищі, особливо у взаємозв'язку природи і суспільства.

В географічному матеріалі виділяються такі три аспекти:

- географічний об'єкт — окремі загальні категорії (Дніпро річка, Одеса — портове місто і т.ін.);
- географічний об'єкт — географічні явища (Ліс — природний комплекс, географічна оболонка);
- географічний об'єкт — є природні умови та розвиток суспільства (галузі промисловості).

Отже, будь-який географічний об'єкт являє собою просторово тимчасове утворення, яке характеризується регіональним, категоріальним і генетичним аспектами.

До кожного з цих аспектів необхідно віднести окремі групи уявлень і понять:

- а) до регіонального аспекту належать індивідуальні поняття, розміщення і топографії;
- б) до категоріального аспекта належать загальні поняття, які виникли з узагальнення окремих явищ;
- в) до генетичного аспекту належать геологічні, палеонтологічні і історико-географічні поняття в їх тимчасових відносинах.

У процесі викладення географії ці три аспекти виникають при розгляді будь-якої теми. Так, якщо тема регіонально — географічного характеру, то потрібно не тільки назвати окремі об'єкти в даному регіоні, але й одночасно поглибити загальногеографічні поняття, а також вияснити типові поняття району і їх комплексний розвиток.

Якщо розглядається загальногеографічна тема, то потрібно передусім виявити

загальногеографічні поняття і взаємозв'язки, причому ці загальні факти в курсах шкільної географії повинні вивчатися стосовно конкретних умов їх виникнення і розвитку.

При вивченні окремих питань дуже важливе значення має логічна мікроструктура, яка включає елементарні взаємозв'язки, які лежать в основі тих чи інших географічних явищ. В економічній і соціальній географії на передній план виходять взаємозв'язки економічного порядка, котрі в поєднанні у відповідності з політичними, природними і технічними факторами визначають особливості господарства.

Крім того, логічна мікроструктура визначається характерними відношеннями між поняттями і логічними операціями, за допомогою яких відображаються діючі взаємозв'язки.

Таким чином, структура та зміст географічної освіти засвоєний тільки в активній, творчій аналітично-синтетичній роботі над всіма трьома аспектами за допомогою загальних категорій логіки всього педагогічного процесу навчання.

АВТОРИ НОМЕРА

БУЧКО Ганна Євгенівна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТДПУ)

ВАСЕНОК Тетяна Михайлівна

асpirантка лабораторії трудової підготовки та політехнічної творчості Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України (ІП АПН України)

ВИННИЧУК Олег Теофілович

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теоретичних основ та методики фізичного виховання ТДПУ

ВИХРУЦЬ Віра Олександровна

кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (НПУ)

ВИХРУЦЬ
Володимирович

Анатолій

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти

ВОЛОС Марія Миколаївна

асистент кафедри основ педагогічної майстерності ТДПУ

ВОРОНЮК Марина Олександровна

асpirантка Чернігівського педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка

ГРУБІНКО Василь Васильович

доктор біологічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи ТДПУ

ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ

ДЕМІНСЬКИЙ Олексій Федорович

кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент Української академії наук національного прогресу, ректор Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту

ДУДЯК Ірина Степанівна

викладач кафедри теоретичної та практичної фонетики Київського державного лінгвістичного університету

ЗАДОРОЖНА Ірина Павлівна

викладач кафедри практики англійської мови ТДПУ

ІВАСИК Василь Богданович
ІСЬЯНОВА Людмила Мусіївна

асpirант кафедри інформатики НПУ
кандидат педагогічних наук, докторантка Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (ІПП ПО АПН України)

КАПЧЕНКО Олеся Леонідівна

науковий співробітник ІП АПН України

КІЗЬ Ольга Богданівна

асpirантка кафедри психології ТДПУ

КОЛОДІЙЧУК Любомир Іванович

викладач Бережанського агротехнічного коледжу, аспірант Київського національного аграрного університету

КОНДРАЦЬКА
Анатоліївна

Людмила

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичного виховання ТДПУ

КОРЧЕВСЬКА Ольга Петрівна

асpirантка кафедри природничих та математичних дисциплін початкового навчання ТДПУ

КРІЙГСМАН Аріян

професор Амстердамського університету (Нідерланди)

КУЧЕРУК Оксана Анатоліївна	асpirантка, викладач кафедри методики української мови та літератури Житомирського педінституту
КУЧИНСЬКА Ірина Олексіївна ЛЕВЧУК Ірина Володимирівна	асpirантка ІП АПН України асистент кафедри українознавства та філософії Тернопільського державного технічного університету ім. Івана Пуллюя
ЛІСІЙЧУК Тамара Панфілівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології ТДПУ
ЛУЧКІНА Любов Василівна	асpirантка лабораторії початкового навчання ІП АПН України, асистент кафедри української мови Глухівського державного педагогічного інституту ім. С.М. Сергеєва-Ценського
МАКАРЕНКО Ольга Анатоліївна	асpirантка кафедри педагогіки і методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії
МАЦЮК Віктор Михайлович	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри фізики і методики її викладання ТДПУ
МЕШКО Олександр Іванович,	кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки ТДПУ
МЕШКО Галина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки ТДПУ
НЕМЧЕНКО Юрій Володимирович	старший викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін НПУ
ОГНИСТА Катерина Миколаївна ОГНИСТИЙ Андрій Володимирович	викладач кафедри фізичного виховання ТДПУ
ОЛЕКСЮК Ольга Миколаївна	викладач кафедри гімнастики і спортивних ігор ТДПУ
ОСИПОВ Олександр Вікторович	доктор педагогічних наук, професор кафедри народних інструментів Київського державного університету культури і мистецтва (КДУ КМ)
ПАВЛЮК Наталія Вікторівна	молодший науковий співробітник лабораторії шкільного обладнання ІП АПН України
ПАСІЧНИК Наталія Олексіївна	асpirантка Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди
ПОБЕРЕЖНА Лариса Леонідівна ПОЛІЩУК Юрій Йосипович	асpirантка Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка.
ПОХИЛА Любов Степанівна	асpirантка ІПП ПО АПН України
РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України ТДПУ
СВІДЕРСЬКА Людмила Петрівна СЕМЕНОВА Наталія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання біології ТДПУ
СІТКАР Віктор Ілліч	доктор педагогічних наук, доцент кафедри хімії ТДПУ
СОЛОНЕНКО Надія Степанівна	здобувач ТДПУ
СТЕПАНЮК Алла Василівна	старший викладач кафедри теорії музики та методики музичного виховання КДУ КМ
	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ТДПУ
	викладач Кременецького педагогічного коледжу ім. Т.Шевченка
	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання біології ТДПУ

ТИМЕНКО Микола Петрович

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання АПН України

ФЕДОРІВ Тетяна Михайлівна

вчитель хімії СП № 1 м. Калуша Івано-Франківської області

ХОМЕНКО Людмила Яківна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови, декан факультету іноземних мов ТДПУ

ХОМЕНКО Олександр Вікторович
ЧАЙКА Володимир Мирославович

аспирант кафедри англійської філології ТДПУ
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ТДПУ

ШЕВЧУК Тамара Борисівна

кандидат філологічних наук, завідувач кафедри методики початкового навчання Рівенського державного гуманітарного університету

ЮРАС Ірина Ігорівна

кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка НПУ

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА	4
ВОЛОДИМИР ЧАЙКА ДИДАКТИЧНА МЕТА ЯК ТЕОРЕТИЧНА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА	4
ІРИНА ЛЕВЧУК ПРОБЛЕМА ПРОЦЕСУ ЗАСВОСНЯ ЗНАНЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	6
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	14
ЛЮДМИЛА РОМАНИШИНА, ЛЮДМИЛА СВІДЕРСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	14
НАДІЯ СОЛОНЕНКО МОДЕЛІ МЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНЬОГО	18
ЮРІЙ НЕМЧЕНКО ВІД ТЕХНІКИ БЕЗПЕКИ ДО БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	25
ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ	28
НАТАЛІЯ ПАВЛЮК РОЛЬ ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ У ТВОРЧОМУ МИСЛЕННІ.....	28
ВІКТОР СІТКАР РІВЕНЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ	31
МЕШКО ГАЛИНА, МЕШКО ОЛЕКСАНДР ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ	34
ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА	34
ОЛЬГА КІЗЬ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї У ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ	38
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	44
АНАТОЛІЙ ВИХРУЩ, СТЕПАН ДЕМ'янчук ВАСИЛЬ СУХОМЛІНСЬКИЙ ПРО СИСТЕМУ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ	44
ІРИНА КУЧИНСЬКА ІВАН ОГІЄНКО ПРО ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ВИХОВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ	48
ВІРА ВИХРУЩ ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ОСНОВ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ. П. РЕДКІН	52
ЮРІЙ ПОЛІЩУК ІДЕЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ І ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ (XIX — ПОЧ. ХХ СТ.)	57
ОЛЕСЯ КАГЧЕНКО ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ РАЙОННИХ ВІДДІЛІВ НАРОДНОЇ ОСВІТИ З ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ (1957-1967 РР.)	63
ІРИНА ЮРАС П.Д. ЮРКЕВИЧ ПРО ПРИНЦИПИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	69
УКРАЇНСЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА	76
ОКСАНА КУЧЕРУК ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИКИ МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС НАПИСАННЯ ТВОРЧОГО ПЕРЕКАЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	76
ГАЛИНА ДІДУК СИСТЕМА ОПРАЦЮВАННЯ ЗАСОБІВ ЕМОТИВНОСТІ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ У 5-7 КЛАСАХ	79
НАДІЯ ГЕТМАНЧУК ПОЕТИЧНЕ СЛОВО НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	82
ТАМАРА ШЕВЧУК ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧНИХ ВІДНОШЕНЬ МІЖ ТВІРНОЮ І ПОХІДНОЮ ОСНОВАМИ	87
ЛЮБОВ ЛУЧКІНА УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	91
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	96
LUDMILA CHOMENKO ZU EINIGEN FRAGEN DER LERNERAUTONOMIE	96
ARJAN KRIJGSMAN AUTONOMES LERNEN	99
ТАМАРА ЛІСІЙЧУК РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЮЧОЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ	101

ГАННА БУЧКО РОЛЬ КУРСУ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНИХ І СЛОВОТВІРНИХ ПОНЯТЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	103
ОЛЕКСАНДР ХОМЕНКО ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	106
ІРИНА ЗАДОРОЖНА ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА В ЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ	110
IRYNA DUDYAK THE PROBLEM OF CHOICE OF THE BASIC MODEL OF PRONUNCIATION FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING	113
МИСТЕЦЬКА ОСВІТА	117
ОЛЬГА ОЛЕКСЮК ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-МУЗИКАНТА В ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ	117
ЛАРИСА ПОБЕРЕЖНА СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	121
НАТАЛІЯ СЕМЕНОВА ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ В КУРСІ «АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ»	124
ЛЮДМИЛА ІСЬЯНОВА ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОГО МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ: СПЕЦИФІКА МУЗИЧНОГО ВИРАЖЕННЯ В КОНЦЕПЦІЇ О.ЛОСЄВА	128
МАРІЯ ВОЛОС ЕСТЕТИЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ	133
ЛЮДМИЛА КОНДРАЦЬКА МИСТЕЦТВО І БІЛЛЯ: ПЕДАГОГІЧНІ ЗДОБУТКИ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО ДАЛОГУ	135
ІРИНА ЮРАС П.ЮРКЕВИЧ ПРО ПРИНЦИПИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	141
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	147
МИКОЛА ТИМЕНКО РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА У ФОРМУВАННІ САМОСТІЙНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ	147
ЙОСИП ГУШУЛЕЙ ТЕХНІКА ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ З МЕТОЮ ВИВЧЕННЯ ЇЇ ОСНОВ У ЛІЦЕЇ	150
ТЕТЕЯНА ВАСЕНОК МЕТОДИКА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ КОНСТРУЮВАННЯ ПОЯСНИХ ВИРОБІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	153
ОЛЕКСАНДР ОСИПОВ НАВЧАЛЬНЕ ОБЛАДНАННЯ ШКІЛЬНИХ МАЙСТЕРЕНЬ І ТЕХНІКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ЙОГО СТВОРЕННЯ	155
НАТАЛІЯ ПАСТЧНИК ПІДПРИЄМНИЦТВО ТА ПІДПРИЄМСТВО ОЧИМА УЧНІВ ДИСЦИПЛІН	157
АЛЛА СТЕПАНЮК ЦЛІСНЕ ВІДОБРАЖЕННЯ ЖИВОЇ ПРИРОДИ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА	161
ВАСИЛЬ ГРУБІНКО, МАРИНА ВОРОНЮК МЕТОДОЛОГІЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ "ГЛИБИННОЇ ЕКОЛОГІЇ"	165
ВАСИЛЬ ІВАСІК ВИБІР ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ ГРАФІВ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	169
ОЛЬГА КОРЧЕВСЬКА СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ПІДВИЩЕНОЇ ТРУДНОСТІ ТА ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ НА УРОЦІ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	173
ВІКТОР МАЦЮК РОЗВИТОК ОСНОВОПОЛОЖНИХ ФІЗИЧНИХ ПОНЯТЬ ВЧЕНИМИ КІЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ У XVII-XIX СТ.	179
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ	182
ОЛЕКСІЙ ДЕМІНСЬКИЙ НАУКОВІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	182
ОЛЕГ ВІННИЧУК СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЛУГОВИХ ТОВАРИСТВ У СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ В МІЖВОєННИЙ ПЕРІОД.....	186
АНДРІЙ ОГНИСТИЙ, КАТЕРИНА ОГНИСТА ФАХІВЦІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	

ПРО ЗМІСТ ТА МЕТОДИКУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВСТУПНИХ ВИПРОБУВАНЬ	191
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	198
ТЕТЯНА ФЕДОРІВ ВИВЧАЄМО ДОСВІД В ПРОВАДЖЕННЯ ФАКУЛЬТАТИВУ «ХІМІЯ В ПОБУТЬ»	198
ЛЮБОМИР КОЛОДІЙЧУК МЕТОДИКА РОЗРОБКИ ТЕСТІВ З ПРЕДМЕТА “ЕЛЕКТРООБЛАДНАННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ АГРЕГАТІВ ТА УСТАНОВОК”	203
ОЛЬГА МАКАРЕНКО ПІДГОТОВКА ВИПУСКНИКІВ ІНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	207
ЛЮБОВ ПОХИЛА, ВАСИЛЬ СЕМЕНЮК ПРОФІЛЬНА ПІДГОТОВКА ЛІЦЕЙСТВ З СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ.....	211
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	215
ПАНЧЕНКО Г.Д., ПАРАСЮК І.А. ГОТОВНІСТЬ ЛЮБИТИ ДІТЕЙ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	215
ПАНЧЕНКО Г.Д., ПАРАСЮК І.А.	215
ТЕТЯНА НАЗАРЕНКО ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ЯК ОСОБЛИВА ФОРМА ПІЗНАННЯ	218
АВТОРИ НОМЕРА.....	221
ЗМІСТ.....	224



Здано до складання 13.05.99. Підписано до друку 15.06.99. Формат 60 x 84/18. Папір
друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 19,96. Обліково-видавничих аркушів — 28,5.
Замовлення № 47.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 282027, м. Тернопіль, вул. М. Крилонаса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97