
ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Марія Чепіль

УКРАЇНСЬКА ДЕРЖАВНИЦЬКА ІДЕЯ

І ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Розбудова Української держави, незалежність якої проголошена Декларацією про державний суверенітет України та Актом проголошення незалежності України, ставить на порядок денний важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі. З одного боку, молода держава повинна створити всі умови для виховання свідомих громадян, а з другого боку, заможну, духовно й матеріально багату, процвітаючу Українську державу збудують лише її палкі патріоти, об'єднані національною ідеєю – ідеєю незалежності й державності.

Українська державницька ідея – “це утвердження української нації в своїй духовній єдності та моральній відповідальності за будівництво незалежної України; це вироблення нових орієнтирів діяльності всього українства, нових ідейно-методологічних зasad культурно-освітньої праці, нових принципів формування громадсько-політичних структур і стосунків” [1]. Ідея державності України повинна сьогодні згуртувати представників різних партій, українців і представників інших народів для спільної наполегливої праці в ім'я незалежності України. На часі усвідомлення нами, українцями, себе державним народом. Державницька ідея повинна стати провідною в національній свідомості українця як етнічного, так і неетнічного, кожного громадянина України.

З позицій сьогодення складовою української ідеї є “дії, спрямовані на формування української народності, нації, національного характеру, національної свідомості і національного світогляду” [2], а також боротьба за збереження і розвиток національної мови, культури, літератури, за створення національної школи, тобто боротьба за національне відродження.

Українська ідея теоретично обґрутована в працях М.Грушевського, Д.Донцова, В.Липинського, М.Міхновського та багатьох інших діячів української культури. Її сутність В.Липинський охарактеризував так: “Українство є боротьба за політичне і культурно-національне унезалежнення Української Землі...” [3].

Варто зазначити, що українська ідея знайшла своє відображення і в педагогічній думці Галичини кінця ХІХ – початку ХХ ст., оскільки саме тут вдалося обґрутувати теоретичні засади національного виховання української молоді. Аналіз архівних джерел та історико-педагогічної літератури свідчить, що у досліджуваний період у Галичині на концептуальному рівні опрацьовувалася означена проблема. У ряді статей та програмних документів галицькими педагогами О.Іванчуком, І.Капустієм, І.Кревецьким, М.Лозинським, С.Томашівським, І.Франком, І.Юшишиним теоретично обґрутовано зміст, завдання національного виховання, його принципи і засади.

Національне виховання розглядалося ними як природна потреба нації, що має виростати з її традицій і культурного стану, корінитися в її характері і звичках. У працях О.Барвінського, М.Возняка, Г.Врецьони, Г.Зарицького, Є.Згарського, О.Партишького та інших мета виховання трактувалася як “формування людини свого віку і свого народу”, плекання і утвердження національних чеснот.

Галицькі педагоги (Я.Кузьмів, В.Пачовський, В.Пачовський, В.Січинський, С.Людкевич, Р.Білинський та ін.) вважали, що українська педагогіка на перший план повинна висунути національні цінності. Якщо школа є рідною за національністю і визнає ті самі ідеали, що й молодь, яка в ній навчається, то така школа розбуджує національну свідомість, готову молодь до праці в ім'я свого народу. Школа, на їх думку, повинна співпрацювати з сім'єю, церквою, громадськими організаціями. Тільки за цієї умови буде виховуватися свідомість органічної єдності з нацією. Школа, використовуючи різноманітні методи і засоби виховання, створює своєрідний фундамент цілої

держави. Усе залежить від школи, від того, **кого** вона виплекає, то таким і буде **народ**, такою буде **держава**.

Українська державність – це “ найвищий імператив у національному вихованні” [4], а його основою, зазначалося в тодішній пресі, має бути українська ідея, оскільки саме від цього “ залежить **наше державне існування**” [5].

В Пачовський, розвиваючи концепцію української системи виховання, особливу увагу звернув на виховання громадян, здатних до “ конструкції держави”. “Мусимо ...перетворити вихованням державотворчої молоді цілу націю... Народ мусить бути чимсь більше, як фактом, мусить стати ідеєю, поки може стати динамічною силою” [6]. Школа повинна прагнути “виховати державотворче покоління, щоби витворити дійсну зрілу націю до великого завдання”[7]. Національне виховання, як зазначав Я.Кузьмів, “ у своїй найглибшій суті – це **творення і безупинне досконалення нації**” [8].

Основним завданням школи, української перси, політики, церкви, діяльності культурно-освітніх товариств і громадських організацій міжвоєнного періоду було виховання “державотворчих чеснот”. “ Без цього,- зазначає В Целевич, -без внутрішньої перебудови української вдачі здобути державність буде все тільки нереальною мрією” [9].

Вивчення педагогічних практик дослідженого періоду дає підстави стверджувати, що мета національного виховання в українців пройшла шлях від національної автономії, потреби “затримання молоді при українській народності”(М.Возняк) до “ здигнення національної будови у всій цілісності” (І.Франко). Г.Врецьона, В.Ільницький, О.Партицький визначали мету виховання як формування національного характеру, волі, плекання таких чеснот, як побожність, терпимість, любов до рідної мови тощо.

На початку ХХ століття галицькі педагоги (О.Іванчук, І.Юшишин) ставили за мету національного виховання формування патріота-державника, який усвідомлює свою приналежість до нації і здатний побудувати власну державу. Мета державного виховання “ не все йде в парі з метою національного виховання, і то не тільки недержавних народів, але навіть і державного народу” [10]. Тому головним завданням української шкільної політики в Галичині стає націоналізація школи. Як зазначав М. Свішан, метою виховання був національно свідомий громадянин – патріот своєї нації і держави, для котрого громадянські обов’язки є почесною функцією [11].

Як бачимо, найважливішим питанням є виховання одиниці для державного життя. Українці, за словами І.Франка, повинні “ витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю ...” [12], тобто виховати державотворчу, національно свідому молодь. Національна свідомість, - писав В Целевич, - є тим, “ що держить разом членів нації, що творить з міліонів одиниць стихійну спільноту в днях радості й горя. Національної свідомості не можна вирвати з душі одиниць ніяким насищством. Можна вбити людину, але немає способу вирвати з її серця національної свідомості. Як довго живе в серцях міліонів національна свідомість спільних змагань, так довго живе нація і немає сили її знищити” [13].

Отже, метою виховання стає плекання державотворчої молоді з високою національною свідомістю. Це було зумовлене еволюцією української національної ідеї, яка в першій подовині ХІХ ст. полягала у вимозі автономії Галичини у складі Австрії, а в кінці ХІХ- початку ХХ ст. ототожнювалася з самостійністю України, вимогами здобуття для держави повноти національних і політичних прав.

Вивчення досвіду національного виховання переконує, що головним чинником формування національної свідомості має бути національна школа, яка змістом і формами роботи відповідає національно-культурним потребам України. Школа покликана зберегти дух нації, її мову, культуру, сприяти їх відродженню, розвитку і розквіту.

Історичний досвід є важливим джерелом збагачення теорії та практики виховання учнівської молоді в сучасних умовах . Творче досягнення наших попередників сприятиме перетворенню сучасної школи у школу національну, здатну виховати патріотів України, спроможних відстоювати її незалежність.

Розпочавши будівництво нової держави, Україна мусить визначити і напрями національного виховання, основу якого , крім національного світогляду, національних почуттів та самосвідомості, національних потреб та інтересів, становлять також вірність ідеалам побудови суверенної демократичної України, горде почуття належності до українського народу.

Національне виховання передбачає постійний пошук нових форм і методів, ефективних шляхів

виховної діяльності, реального впливу на громадян української держави. Теорія і практика виховання зорієнтовані на формування політичної свідомості громадян із зачлененням усього населення України до державотворчої праці, до будівництва життя на нових підвалах, на розвиток політичної активності громадян, потреби вчитися чесної праці, активної соціальної діяльності.

Стрижнем усієї системи національного виховання повинна бути висока політична свідомість, відданість загальнонаціональним ідеалам, відновлення історичної справедливості, досягнення справжньої державності за умови єдності та консолідації зусиль людей усіх національностей, що живуть в Україні.

Особливе значення в цьому процесі має плекання української мови, у якій відображені самобутність народу, своєрідність способу життя, мислення, світобачення й світорозуміння, вірування. Мовне питання було завжди гострим і чутливим в Україні. Як і культура взагалі, так і освіта українців дуже часто були неадекватними їх мовному виразу. Національний український інтерес нерідко виражався мовою іншого народу (німецького, польського, російського). Це наклало певний відбиток на психологію українців. З одного боку, було прагнення користуватися будь-якими мовами, виявляючи через них свою особистість, розвиваючи національну ідею. З іншого боку, - страждання від неможливості або труднощів самовиразу рідною мовою. “Заборона рідної мови у всьому житті нашому, - відзначав І.Огіенко, - довела тільки до руйнування. По школах винищили саму душу вкраїнську, перекручуючи її на московську. Освіта падала, бо в школі її давали мало, а позашкільну освіту кріпко забороняли” [11].

Тому в сучасних умовах важливо, щоб кожен громадянин усвідомлював об'єднуючу, державотворчу роль державної мови, розумів її значення для розвитку нації, бездоганно нею володів, активно сприяв її захисту та функціонуванню в усіх сферах суспільного життя, на всій території держави.

Для педагогічної теорії і практики важливо, щоб національні цінності не даються дитині від народження, а формуються в процесі розвитку особистості, набуття нею соціального досвіду. Тому роль школи у формуванні національних цінностей у підростаючого покоління є особливою. У процесі навчальних занять і в позаурочній діяльності учні ознайомлюються з історією українського народу, його багатовіковою боротьбою за свободу і незалежність, власну державу.

У кожної дитини маємо виховувати любов до Вітчизни, до самобутності свого народу, віри в його духовну силу і можливості, навчити осмислювати історію, культуру, мистецтво, духовні якості, традиції, обряди, державну і народну символіку, створювати умови для оволодіння державного мовою, системою вчинків, яка мотивується бажанням служити інтересам України.

Отже, важливою умовою формування національної свідомості є забезпечення засвоєння дітьми знань з історії України, народного мистецтва, народних традицій, звичаїв, рідної мови, ознайомлення з досягненнями сучасної вітчизняної науки, культури. Важливим критерієм національної свідомості учнів є вміння обґрунтувати своє шанобливе ставлення до національних цінностей, здатність належно оцінювати культурні надбання інших народів, націй. Підготовка учнівської молоді до життя вимагає усвідомлення кожною особистістю свого місця, готовності до праці, задля блага своєї сім'ї, свого народу. Вірність ідеалам народу формує в молодих людях відданість Батьківщині, готовність стати на її захист.

Яскравим виявом національної свідомості є відповідність поведінки дитини вимогам національного менталітету, дотримання нею у повсякденному житті основ народної моралі, сімейно- побутової культури, розвитку національної психології і характеру. А звідси і одне із основних завдань педагогіки – сформувати національну свідомість і самосвідомість як духовні цінності у підростаючого покоління.

Сучасна школа мусить наповнити нашу самостійну державу українським змістом, пробудити в кожного громадянина України відповідальність за повноцінність свого життя, відповідальність за цілу Україну, державу. Уся навчально-виховна система, кожен урок і позакласний захід мають бути пронизані державницькою ідеологією, гуманістикою, співчуттям, толерантністю, честю, емоційністю і співпереживанням як національними цінностями, що виокремлюють українців з-поміж інших народів.

Педагоги мусять переконати учнів, що народ має робити ставку на власні сили. Відданість українській національній ідеї, любов до України, готовність захистити рідну землю від будь-якого недруга визначає життєву позицію патріота України. Вихід України в ряд розвинених європейських держав неможливий без патріотів, відданих своїй землі. Саме такі люди-патріоти можуть забезпечити

демократичний розвиток України, що визначається забезпеченням умов для вільного розвитку особи, людини нації.

Вищепередане дозволяє констатувати, що формування національно-державницької свідомості учнівської молоді, здатної забезпечити успіх державного будівництва, є одним із основних завдань теорії і практики виховання.

Література:

1. Мала енциклопедія етнодержавознавства. – К, 1996. – С. 61.
2. Черненко А. М Українська національна ідея. – Дніпропетровськ, 1994.- С.3.
3. Філософська і соціологічна думка. – 1991. - № 10. – С. 81.
4. Галущинський М. Національне виховання. Львів, 1920. – С.3.
5. Життя і мистецтво. – 1920. – Ч.20.- С. 39.
6. Перший український педагогічний конгрес, 1935. – Львів, 1938. – С. 110-111.
7. Там само, с. 111.
8. Там само, с.193.
9. Целевич В. Нарід, нація, держава. – Вінниця, 1993. – С.88.
10. Маргаляс С. Поради для освітників. – Львів, 1935. С. 8 – 9.
11. Життя і мистецтво. - 1920. – Ч.20.- С. 38 – 41.
12. Огієнко І. Українська культура. – К.,1992. – С.123 – 124.
13. Франко І. Одвертій лист до української молоді галицької молодежі // Зібр. Тв.: У 50-ти т. – К, 1982. - С. 404.
14. Целевич В. Цит. праця, с. 37.

Михайло Окаринський

Умови ефективності антинаркогенної виховної роботи Пласту з підлітками

У процесі пошуково-експериментальної роботи нас цікавили умови ефективності виховної роботи з формування у пластунів підліткового віку несприйнятливості до вживання наркогенних засобів. Перелік був виділений на основі аналізу науково-педагогічної та психологічної літератури, досвіду пластового виховання попередніх років, вивчення передового пластового виховницького досвіду, узагальнення результатів проведеного експерименту.

Аналіз реалізації даного набору умов у ході формуючого експерименту дає підстави вважати його необхідним і достатнім для вирішення проблеми формування несприйнятливості до наркогенних впливів. Виділені умови повинні реалізовуватись кожен раз, із метою ефективного формування несприйнятливості. До їх числа ми зарахували зовнішні (щодо об'єкту формування) дії, які, очевидно, в свою чергу, зумовлюють внутрішні фактори формування в особистості несприйнятливості до вживання наркогенних речовин.

Формування несприйнятливості пластового юнацтва до наркогенних впливів оточення буде здійснюватись ефективно при дотриманні системи необхідних умов. В першу чергу, потрібно, щоби профілактична робота розпочиналась від вступу особи до Пласту (за нашими даними до 75% дітей вступають у Пласт у віці 11-13 років).

Першою вагомою причиною цього є те, що частина неповнолітніх прилучається до паління чи вживання алкоголю саме у вказаному віці та пізніше. Про раннє зараження неповнолітніх наркотичними речовинами йдеться у працях багатьох дослідників (Л.Анісимов, Д.Колесов, М.Копит, Н.Максимова, В.Матвеєв, В.Оржеховська, О.Пилипенко, П.Сидоров, О.Скворцова та ін.). Абсолютна більшість пластунів (68,5-75,0%), які прилучались до вживання пікотину й алкоголю у віці до 16 років (а кількість таких досягає 60 % від загальної кількості пластунів), робили такі експерименти у віці до 14 років.

По-друге, дослідження переконують, що інформація про шкідливість тютюну, алкогольних напоїв чи наркотиків сприймається краще у молодшому віці на фоні високого авторитету дорослих осіб (вчителів, виховників, батьків), які, здебільшого, є носіями профілактичного впливу. Дане положення ґрунтуються на даних вікової психології (Л.Божович, Т.Драгунова, А.Краковський та ін.) і висновках, зроблених на підставі аналізу перебігу та наслідків виховних заходів, індивідуальних бесід із пластовим юнацтвом різного віку.

З іншого боку, не зважаючи на ранній вік, дитину не варто ізольовувати від усього поганого. Зусилля повинні бути спрямовані саме на закладення імунітету – щоби, зустрівшись із такими явищами у подальшому житті, дитина не прийняла погане за хороше, щоб у неї вже були закладені засади твердої та визначеної позиції. В таких умовах у підлітка виробляється переконання, що вживання тютюну, алкоголя чи наркотиків – явище протиприродне, що принижує людину, веде до негативних психофізіологічних порушень.

На думку ряду авторів (В.Оржевська, О.Пилипенко), **профілактичною діяльністю** необхідно охопити всі групи вживання наркогенних засобів, оскільки боротьба проти однієї наркогенної субкультури або окремої наркогенної речовини тільки привертає до неї зйому увагу. Водночас профілактичний вплив повинен почнатися з профілактики вживання соціально не переслідуваних наркогенних засобів – тютюну, алкоголя і поступово переходити до попередження більш складних проблем – вживання наркотичних і токсичних засобів [2, 63-66].

Ми переконалися, що необхідною умовою виховання несприйнятливості до вживання наркогенних речовин є розкриття їх шкідливості не загалом, а конкретно на всі складові діяльності людини та функціонування людського організму. Цю тезу обстоювали зокрема Л.Анісимов, М.Фіцула, ін. [1, 126; 5, 11].

За даними анкетного опитування і бесід з 26-а виховниками пластового юнацтва, проведеними в ході констатуючого етапу, 80,8% з них у ході різних заходів розкривали негативний вплив наркогенних речовин на фізичне здоров'я; 61,5% – зосереджувались на їх шкоді для підростаючого організму; при цьому 57,7% опитаних під час спеціальних заходів звертали увагу на вплив даних речовин лише на окремі органи та системи організму (серцево-судинну, нервову, статеву тощо). Половина виховників наголошувала на зв'язку вживання наркогенних речовин із виконанням суспільних функцій; мало зверталось уваги на їх вплив на досягнення успіху в житті (26,9%); зв'язку зі злочинністю (38,5%); продуктивністю праці, взаємовідносинами у сім'ї, досягненням успіхів у спорті та навчанні (11,5%). 76,9% опитаних виховників визнали, що у ході різноманітних заходів ім варто звертати більше уваги на конкретні аспекти негативного впливу таких речовин на особистість.

Виправленню даної ситуації сприяли: допомога виховникам у проведенні профілактичних заходів, дискусії під час вишколів виховників, поширення матеріалів розробленого нами методичного посібника. Після однієї з дискусій серед виховників, де обговорювалась дана теза, одним із учасників розмови було висловлено таку думку: “Підлітки з більшою довірою сприймають інформацію, яка подана детально і не містить лише загальновідомих фраз на зразок: “Наркотик притуплює роботу мозку”. Вони хочуть знати справжні причини і механізми дії отрут. Знання небезпеки “у всій красі” стримує від спокуси”.

Як зазначає Н.Максимова, звернення суб'єктів профілактики до даних про погіршення здоров'я можуть зрозуміти лише діти, які самі хворі (уявлення про здоров'я як певну цінність у дітей та підлітків не сформоване через вікові особливості розвитку психіки) [3, 144]. Тому продуктивнішим є розгляд профілактичної інформації у контексті того, що здоров'я є однією з передумов досягнення успіху в житті – лише здоровя людина зможе допомогти своїм близкім, батьківщині.

Вивчення досвіду пластової виховної роботи, ознайомлення з зарубіжним досвідом превентивного виховання [4 та ін.] переконав нас у **пріоритетності індивідуально-групових форм профілактичної роботи**. Виховні заходи такого спрямування найбільш ефективні за умови проведення їх у пластових гуртках – в такому разі підлітки можуть вільно висловлювати свої думки і обговорювати питання, які вони вважають для себе цікавими і важливими. Заняття проходять при активній участі самих дітей. При цьому здійснюється діалогічність спілкування, що задовільняє потреби підлітків у особистісному контакті, схваленні ровесниками, підтвердження їх доросlostі, самостійності. Ми рекомендували виховникам проводити обговорення у формі обміну думками – тоді підлітки самостійно приходять до висновку, усвідомлюють власні помилкові переконання, перебудовують їх. При цьому важливий сам процес прийняття рішень, а не пасивне засвоєння готових знань і тверджень. Довіра до особистості підлітка, якої він особливо потребує в даний віковий період, передбачає проблемність розмови, а не повчальне моралізування.

Виховуючи у підлітків несприйнятливість до наркогенних впливів оточуючого середовища, необхідно пропагувати ідею недопустимості **всякого вживання цих речовин**.

Аналіз анкетних даних засвідчив, що в тих куренях, де заходи антинаркогенного спрямування, а також інші заходи пластової програми, не супроводжувались висновком про повне утримання від

вживання наркогенів (лише говоримо про негативи зловживань), рівень наркотизованості юнацтва є вищим. А саме: на 10,6-23,4% більше пластунів мають досвід паління і вживання алкоголю, майже на чверть відрізняються дані про ставлення пластового юнацтва до прикладів вживання наркогенних речовин. Очевидно, що не лише цей фактор впливнув на такий розподіл даних. Проте дана відмінність була зафікована і в ході бесід із пластовим юнацтвом. На необхідності даної умови наполягали (за даними анкетного опитування) близько половини виховників.

Виходячи з даних про віковий розвиток процесів мислення, в результаті аналізу рекомендацій методичної літератури з профілактики узaleжнень (Н.Максимова, М.Фіцула), досвіду проведення виховних заходів з пластовим юнацтвом, ми стверджуємо, що в ході виховних заходів з підлітками **необхідно наголошувати на негативних наслідках вживання наркогенних речовин, які можуть настати в більшій час, а не через багато років**. Змалювання віддаленої перспективи поступової фізичної та моральної деградації особистості алкоголіка чи наркомана сприймається дітьми та підлітками як далека абстракція, що іх не стосується. Це пов'язано із суттєвою особливістю суб'єктивного сприйняття часу в підлітковому віці, а саме – орієнтацією на більші, видимі наслідки, загостреним реагуванням на те, що відбувається в даний момент. Уявлення про своє майбутнє, а тим більше – про своє здоров'я як певну життєву цінність ще тільки починають розвиватись у підлітковій свідомості. Проте від розмов про довготривалі зміни стану здоров'я і особистості під впливом наркогенів відмовлятись не варто. Спрацьовує такий підхід: під час виховних заходів на антинікотинову, антиалкогольну, антинаркотичну тематику розкривають два аспекти, один з яких ілюструє, що сталося з людиною, котра почала вживати наркотичні речовини, а другий, – що з нею могло би бути, якби вона цього не робила. При цьому фіксується увага на реальних перевагах, які несе тверезе життя. Побудова виховних заходів на контрасті, різниці між хворобливим існуванням пияка чи наркомана і радісним, цікавим змістовним життям здорової людини – ефективний виховний прийом [5].

У процесі дослідження ми переконалися, що виховна робота з формування несприйнятливості до вживання наркотичних речовин не може обмежуватись виключно антинаркотичною пропагандою, а вимагає широкого і відкритого обговорення з підлітками кola питань психогігієни та психопрофілактики. Виконання цієї умови здійснюється передусім включенням до пластової програми гутірок, екскурсій, завдань, інших заходів на такі теми, як культура спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, саморегуляція, аутотренінг, самовиховання тощо.

Необхідність виконання вказаної умови зумовлена тим, що частина підлітків вважає алкоголь найлегшим і найуніверсальнішим засобом для вирішення ряду гострих проблем: прагнення вирватись з-під опіки батьків, полегшити спілкування з ровесниками, зняти стан дискомфорту і т.п. За даними нашого опитування, 11,2% підлітків-пластунів, які вживають алкоголь, роблять це для подолання невпевненості, з метою відчути себе дорослими. Такі ж мотиви називають 20,5% пластунів підліткового віку, які починали палити. Знання з психопрофілактики і психогігієни є тією інформацією, що найкраще відповідає віковим потребам підлітків, які прагнуть пізнати себе, знайти способи самовираження. Вони показують можливі шляхи вирішення важливих особистих проблем і стають тим позитивом, що противажить сумнівним спокусам.

Виховники, які поширювали серед своїх вихованців знання з психопрофілактики, саморегуляції, психогігієни, вважають їх необхідною частиною змісту самовиховання. У сучасному суспільстві, сповненому психотравмуючих чинників, важко залишатись романтиком, ідеалістом. Необхідно час від часу робити “скидання” і “вивантаження” негативних вражень та емоцій. Без елементарних знань із психопрофілактики далеко не зайдеш,” – написав у творі на тему сучасних проблем пластового виховання один із виховників.

Важливою умовою ефективної антинаркогенної роботи є **виявлення потенційно найменш стійких до вживання наркогенних речовин пластунів**. Своєчасне виявлення тих, хто має подібну склонність або періодично вживає алкогольні напої, некритично сприймає інші негативні прояви побутового оточення, дозволяє організувати подальшу індивідуальну виховну роботу, спрямовану на подолання цієї звички. Така робота може бути дієвою лише за умови систематичного і глибокого вивчення виховниками підлітків, з'ясування їхніх інтересів, потреб, кola спілкування. Першочергове значення у цій справі має використання діагностичних методик. Спостереження переконують, що в поведінці таких підлітків з'являються незвичні прояви: агресивність, демонстративність у поганих вчинках, негативне ставлення до деяких друзів, звуження духовних потреб тощо. Крім того,

дослідження психологів свідчать, що підлітки, у яких сформована психологічна готовність до вживання наркогенних засобів, мають цілий ряд особливостей. За даними Н.Максимової, їх мотиваційна сфера має спрямованість на уникнення від покарань, поразок, негативних емоцій (на відміну від мотивації на досягнення успіху, схвалення, подяки, нагороди); такі підлітки, здебільшого, чекають від своєї діяльності прикростей, з будь-якою діяльністю пов'язують негативні емоції; у них не розвинута здатність до передбачення результатів своєї діяльності, життя їм видається нагромадженням випадковостей, які неможливо перебороти. При цьому психологічна готовність до вживання наркогенних засобів актуалізується при наявності в підлітка психічної напруги (наприклад, у результаті виникнення психотравмуючої ситуації) та тенденції до ірраціональних форм захисної поведінки на тлі неефективності чи несформованості механізмів психологічного захисту. Своєчасне виявлення в підлітка сформованої готовності до вживання наркогенних речовин дає змогу здійснити ефективну профілактику [3, 83-111].

У формуванні несприйнятливості особистості до негативних явищ середовища, зокрема і наркогенного характеру, необхідним є виховання рис особистості, що об'єктивно перешкоджають розвитку інтересу, прагнень і схильностей до негативних проявів. До таких якостей слід віднести: соціально цінні внутрішні потреби (праця, творчість), наявність відповідних їм домінуючих мотивів поведінки, а також прагнення до високих результатів у будь-якому виді діяльності; прагнення і здатність вирішити несприятливі ситуації не пасивним очікуванням, а активною діяльністю, подоланням труднощів; розвиток здатності до самоаналізу, адекватної самооцінки поведінки і власного психічного стану; внутрішню позицію, що проявляється в активному ставленні до дійсності, непримиреності до всього того, що не відповідає нормам моралі. На основі цих якостей виробляється система моральної саморегуляції поведінки, що відповідає визначенім суспільним нормам. Ми вважаємо, що особливу роль у вихованні несприйнятливості до негативних впливів відіграє вироблення сили волі. Саме через її відсутність часто перше вживання алкоголю чи тютюну веде до моральної деградації і послаблення вольових якостей, руйнування тих засад, що є основними для досягнення успіху в житті. Проте не варто звинувачувати, присоромлювати за відсутність сили волі підлітків, які вживають наркогенні речовини. Така практика спілкування є непродуктивною з огляду на особливості цього вікового періоду – в підлітка існує потреба у самоповазі і повазі з боку інших. Задовільнити цю потребу можна лише при довірливому особистісному спілкуванні, коли дорослий не є обвинувачувачем, а є співрозмовником, старшим товаришем, що допомагає підлітку розібратись у собі і в причинах, що привели до вживання алкоголю чи наркотиків.

Література:

- 1.Аннісимов Л.Н. Профілактика п'янства, алкоголізма и наркоманії среди молодежи. – М.: Юрид. література, 1988. – 176 с.
- 2.Класний керівник у сучасній школі: Методичний посібник / Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. та ін. – К.: ІЗМН, 1996. – 156 с.
- 3.Максимова Н.Ю. Психологічна профілактика вживання підлітками алкоголю та наркотиків. – К., 1997. – 208 с.
- 4.Оржехівська В. Превентивна освіта: досвід країн світу // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 54-58.
- 5.Фіцула М.М. Антиалкогольна виховна робота в школі. – К.: Рад.школа, 1984. – 104 с.

Мирон Калиняк, Світлана Хома

Залежність відхилень у поведінці молодших школярів

від помилок у сімейному вихованні

Недоліки та помилки виховання в сім'ї як одну з причин відхилень у поведінці молодших школярів досліджував ряд учених [О. Бовть, В. Захарчук, Г. Товканець].

Сімейне неблагополуччя є не тільки причиною відхилень у поведінці неповнолітніх, а й інших негативних явищ сучасності. Конфліктні стосунки між батьками в сім'ї є одним із соціально-психологічних факторів, що сприяє поширенню такого явища, як “діти вулиці” [1, 22-25].

З метою виявлення причин відхилень у поведінці молодших школярів нами було проанкетовано 44 сім'ї таких дітей та 77 класоводів початкових класів восьми ЗОШ м. Тернополя й області.

Результати анкети засвідчили, що питання про причини виникнення відхилень поведінки виявилося складним як для класоводів, так і для батьків. Половина опитаних батьків взагалі не в змозі розібратися в цьому питанні. 93,6 % опитаних класоводів та 25% батьків визнають, що причини відхилень у поведінці дітей слід шукати, перш за все, у помилках і недоліках сімейного виховання (див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1. Причини відхилень у поведінці молодших школярів (у %)

Недоліки сімейного виховання	К-сть батьків
Вседозволеність у дитинстві	9,1
Відсутність батьківської уваги	6,8
Непорозуміння між батьками	4,5
Надмірно сувере виховання	4,5

Недоліки сімейного виховання, які відзначають класоводи, є одночасно і негативними сторонами батьків молодших школярів з відхиленнями у поведінці, які наочно представлені у табл. 1.2.

Таблиця 1.2. Негативні сторони батьків молодших школярів з відхиленнями поведінки (у %)

Негативні сторони батьків	К-сть батьків
Зловживання алкогольними напоями	35,3
Байдужість до дитини	20,6
Агресивність	10,3
Грубість	7,4
Низький рівень вихованості	7,4
Байдужість до виховання власних дітей	5,9
Педагогічна неосвіченість	5,9
Неуважність	5,9

Серед інших відповідей є такі: “небажання зрозуміти мотиви відхилень”, “невміння відкрито поговорити про це з дитиною” і т.д.

Сім'я впливає на виникнення відхилень у поведінці двома шляхами: негативним прикладом дорослих і важкою атмосферою, що виникає на базі зіпсованих сімейних стосунків. Ось чому при вивченні сім'ї треба звертати увагу саме на ці проблеми сімейного життя. З цією метою було використано методику визначення типів неадекватного сімейного виховання (надалі ACB) [3].

Методика призначена для всебічного аналізу сімейного виховання і причин його порушень і дозволяє виявити як зіпсуті сімейні стосунки (тип неправильного виховання), так і негативний вплив самих батьків (риси).

Методикою було охоплено 151 сімей молодших школярів ЗОШ №17, 20 м. Тернополя загальною кількістю 274 чоловік, яких батьків-чоловіків 114(42%), матерів — 139(51%), дідуся, бабусь, інших членів сім'ї — 21(7%).

Наш поділ всіх неблагополучних сімей здійснено на основі використання згаданої методики. Вона дозволила проаналізувати і виявити недоліки сімейного виховання, згрупувавши декілька негативних факторів у один тип неправильного сімейного виховання.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у сімейному вихованні зустрічаються наступні типи (табл. 1.3.).

Таблиця 1.3. Типи неадекватного сімейного виховання молодших школярів (у %)

Тип неадекватного виховання	К-сть сімей
Домінуюча гіперпротекція	65,6
Потуральна гіперпротекція	24,5
Підвищені моральні вимоги	6,6
Бездоглядність	2,6
Емоційне відцурання	0,6

Як видно з таблиці, найбільш поширеними типами неправильного сімейного виховання є домінуюча гіперпротекція (99 сімей), потуральна гіперпротекція (37), підвищені моральні вимоги

(10), бездоглядність (4) та емоційне відшурання (1). У 104 сім'ях, згідно з методикою, діагностовано певний тип неправильного сімейного виховання. Варто, що у частини сімей тип не діагностований через різні причини (неповна сім'я; тимчасова відсутність батька).

Вивчення особливостей сімейного виховання дітей молодшого шкільного віку дозволяє припустити, які риси чи якості особистості могли сформуватися. Дані експериментальних досліджень свідчать, що певний тип неадекватного сімейного виховання (тобто сокупність певних батьківських помилок та недоліків) зумовлює формування специфічних відхилень у поведінці молодших школлярів (див. табл. 1.4.).

Таблиця 1.4. Взаємозв'язок типу неадекватного сімейного виховання та відхилень у поведінці молодшого школяра

ТИП НЕПРАВИЛЬНОГО СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ	Відхилення у поведінці молодших школлярів
Домінуюча гіперпротекція	Лінощі, обман, прояв агресивності, поєднуються при цьому з замкнутістю, невпевненістю, грубістю.
Потуральна гіперпротекція	Обман, лінощі, безвідповідальність, негативне ставлення до дівчат, товаришів та праці, що супроводжуються імпульсивністю, капризностю, свавільністю, надмірними матеріальними потребами, лицемірством, неповагою до норм моралі.
Підвищена моральна відповідальність	Прояв агресивності, обман, крадіжки, негативне ставлення до товаришів та праці, а також замкнутість, невпевненість, лицемірство.
Бездоглядність	Прояв агресивності, обман, крадіжки, безвідповідальність, негативне ставлення до дівчат, навчання та товаришів, поєднуються із замкнутістю, недисциплінованістю, образливістю, розхлябаністю, грубістю, озлобленням, прагненням виправдати свою погану поведінку.
Емоційне відшурання (жорстоке ставлення)	Лінощі, прояв агресивності, обман, крадіжки, негативне ставлення до дівчат та навчання, часто супроводжуються замкнутістю, естетичною нечутливістю, хитростю, образливістю, підозрілістю, озлобленістю, недисциплінованістю.

Дослідження показало, що причинами такої несприятливої картини системи виховання у сім'ї є: 1) недоліки батьків; 2) особисті проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини.

У другому випадку в основі порушень виховання лежить неусвідомлена потреба, яку батьки намагаються задоволити за рахунок виховання дитини. Пояснення неправильності їх поведінки й умовлення змінити стиль виховання виявляються безрезультатними. Такі випадки особливо важкі для діагностики і корекції.

Подібну думку висловлює ряд авторів: “Практика роботи з батьками показує, що досить часто забезпечення нормальних відносин з дітьми, їх правильному вихованню в сім'ї заважають ті чи інші особисті властивості батьків, частіше матерів” [5, 240]. Підвищена сензитивність, надзвичайна емоційна чутливість, схильність все “блізько приймати до серця” створюють труднощі у вихованні дітей.

У процесі аналізу результатів проведеної методики нами був виявлений і описаний ряд батьківських особистих проблем, які вирішуються за рахунок дитини, що знайшли своє відображення у табл. 1.5.

Табл. 1.5. Неусвідомлені риси батьків, що приводять до неправильного виховання дитини у сім'ї

Риси	К-сть батьків
Перевага чоловічих якостей	47
Виховна невпевненість	45

Перевага жіночих якостей	25
Перевага дитячих якостей	14
Проектія на дитину власних небажаних якостей	10
Фобія втрати	9
Нерозвиненість батьківських почуттів	7
Внесення конфлікту між подружжям у сферу виховання	3

Згадані вище риси стосуються батьків загалом. Звичайно, існує ряд істотних відмінностей у рисах батьків і матерів.

Зауважимо, що вираженість будь-якої виховної риси у сім'ї є явищем динамічним, тому факт надмірної чи недостатньої вираженості цілком залежить від часу і певних умов мікросередовища.

Результати дослідної роботи дозволили виявити взаємозв'язок між відхиленнями у поведінці молодших школярів та конкретними помилками ті недоліками сімейного виховання, що зумовлюють їх виникнення. Співвідношення недоліків сімейного виховання і відхилень у їх поведінці відображені у табл. 1.6.

Таблиця 1. 6. Співвідношення недоліків сімейного виховання і відхилень у поведінці молодих школярів

Відхилення у поведінці молодих школярів	Недоліки сімейного виховання
Лінощі	<ol style="list-style-type: none"> Непосильність обов'язків, що покладають на школяра вдома. Відгородження дітей від фізичної праці (через слабке здоров'я). Розпещеність дитини: батьки виконують всі її бажання і забаганки, не спонукають до цілеспрямованої діяльності. Відсутність трудової обстановки в сім'ї. Батьки докоряють дітям в ліношах.
Обман	<ol style="list-style-type: none"> Непосильність вимог для дитини. Велика кількість заборон щодо дитини. Застосування фізичних покарань.
Прояв агресивності	<ol style="list-style-type: none"> Авторитарний стиль спілкування. Недоліки морального виховання. Деформація системи цінностей в сімейних стосунках. Реакція на приниження гідності дитини, підсміювання, знущання. Обмеження самостійності дитини, надмірна опіка, відкидання всілякої ініціативи малюка. Прояв суперництва між дітьми з метою добитися переваги над братами та сестрами.
Негативне ставлення до навчання	<ol style="list-style-type: none"> Байдужість батьків до виконання дітьми домашніх завдань Відсутність виховання в дитини поваги до праці (крім прав, дитина має мати обов'язки !) Відсутність інтересу до занять дітей. Покарання за отримані погані оцінки. Вимога обов'язково вчитись на "відмінно". Відсутність правильної диференціації причин невстигання до невстигаючих учнів.
Безвідповідальність	<ol style="list-style-type: none"> Формування споживацької життєвої позиції: "Про мене повинні подбати інші"; фаталістичної настанови: "Все одно нічого не зміниш". Відсутність в сім'ї єдиної твердої лінії виховання.
Крадіжки	<ol style="list-style-type: none"> Батьки не задовільняють потребу дитини в ласці, теплі, піклуванні. Не формують розуміння права власності речей (взяв-вкрав свої і чужі речі). Не прищеплюють уважного ставлення до грошей. Ігнорують дитячі бажання й інтереси.

- | | |
|--|--|
| | 5. Самі здійснюють крадіжки.
6. Надмірна суворість батьків. |
|--|--|

Стан сучасного сімейного виховання бажає бути кращим. Україна, вслід за більшістю європейських держав, переходить на позиції значної свободи й автономності особистості учня, позиції вільного виховання, своєрідного дітоцентризму. На жаль, все менше уваги у практиці виховання у сім'ї звертається на розумну вимогливість, дисципліну і відповідальність дитини за свої вчинки. Як наслідок, маємо дитячу вседозволеність, безкарність, перетворення її життя у суцільний світ розваг.

Література:

1. Автономов П.П., Жогло Л.В. “Діти вулиць”: проблеми та профілактика // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — №8. — с. 22-25.
2. Бовть О.Б. Психокорекційна робота по попередженні агресивності дітей молодшого шкільного віку // Практична психологія і соціальна робота — 1998. — №1-5.
3. Визначення типів неадекватного сімейного виховання у підлітків в роботі центрів соціальних служб для молоді. — Тернопіль, 1995. — 18 с.
4. Захарчук В.А. Девиантное поведение учащихся младшей школы // Нач. школа. — 1998. — №2. — С. 101.
5. Козубовська І.В. Рання профілактика протигравної поведінки неповнолітніх (психологічно-педагогічні аспекти). — Ужгород, 1996. — 256 с.
6. Товканець Г.В. Корекція відхилень у поведінці важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування: Автореф. дис... канд. пед. наук. — К., 1999. — 18 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Йосип Гушулей

Еталонна модель професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до викладання основ техніки у ліцеї

Із введенням у технічних ліцеях курсу "Основи техніки" [2, 3, 4] виникають нові вимоги до навчально-виховного процесу і рівня кваліфікації педагогічних кадрів. Підготовка вчителів трудового навчання проводиться на педагогічно-індустріальних факультетах педагогічних інститутів та університетів. Для кваліфікованого викладання основ техніки в школі майбутньому вчителю необхідно одержати належну загальнонаукову, загальнотехнічну і методичну підготовку. Навчальним планом із спеціальності № 2120 "Загальнотехнічні дисципліни і праця" передбачено вивчення циклу загальноосвітніх, загальнотехнічних і психолого-педагогічних дисциплін. У ході дослідження нами була вивчена і вдосконалена система підготовки вчителя трудового навчання до роботи у технічному ліцеї, а також побудована на основі цього "еталонна" модель професійної готовності вчителя до викладання курсу основ техніки.

На основі аналізу наукової літератури і результатів дослідження зроблена спроба виділити основні критерії професійної готовності вчителів трудового навчання до викладання основ техніки у технічному ліцеї, а саме загальнонаукову підготовку, загальнотехнічну готовність та методичну підготовленість (схема 1).

З метою визначення рівня професійної готовності вчителя до викладання основ техніки було зроблено діагностичний зразок, який охопив 60 учителів середніх шкіл Тернопільщини та 90 студентів випускного курсу індустріально-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Результати дослідження засвідчили недостатню загальнонаукову озброєність учителів і випускників педагогічного навчального закладу з питань перспективних сторін сучасного виробництва, з'ясування спільноти наукових основ функціонування знарядь праці, використання законів і понять кількох наук в наукових основах виробництва. Даючи відповіді на питання анкети, більшість опитаних не могла назвати такі основні напрями розвитку сучасного виробництва, як радіоелектроніка, напівпровідникова техніка, автоматика і телемеханіка, обчислювальна і контрольно-вимірювальна техніка; показала слабку орієнтацію у визначені супутності закономірностей, що лежать в основі багатьох технічних об'єктів, не могла провести добір таких технічних понять, як "електричні машини", "тепловий двигун", "напівпровідники", закон збереження і перетворення енергії" та ін., що визначають можливості з'ясування методів застосування теорії у виробництві. За даними зразу, недостатній рівень загальнонаукової підготовки виявлено в 34% студентів і 26,4% вчителів, високий — відповідно — 14% і 26,5%. Все це, в свою чергу, зумовило необхідність внесення відповідних змін у навчальний процес на індустріально-педагогічному факультеті. На другому етапі було проведено діагностику рівня загальнотехнічної готовності вчителів і студентів до роботи у ліцеї.

Загальнотехнічна підготовка майбутніх учителів спрямована на ознайомлення їх із загальними принципами будови і функціонування різних технічних об'єктів. Для цього студенти вивчають теорію механізмів і машин, загальну електротехніку, теплотехніку і теплові машини, гіdraulіку і гідрравлічні машини та ін. Без цих знань учитель загальнотехнічних дисциплін не може кваліфіковано викладати основи техніки у ліцеї. Разом із тим, 68% студентів і 44% вчителів виявили низький рівень знань основних принципів передачі і перетворення енергії в техніці, побудови систем автоматичного керування технічними об'єктами.

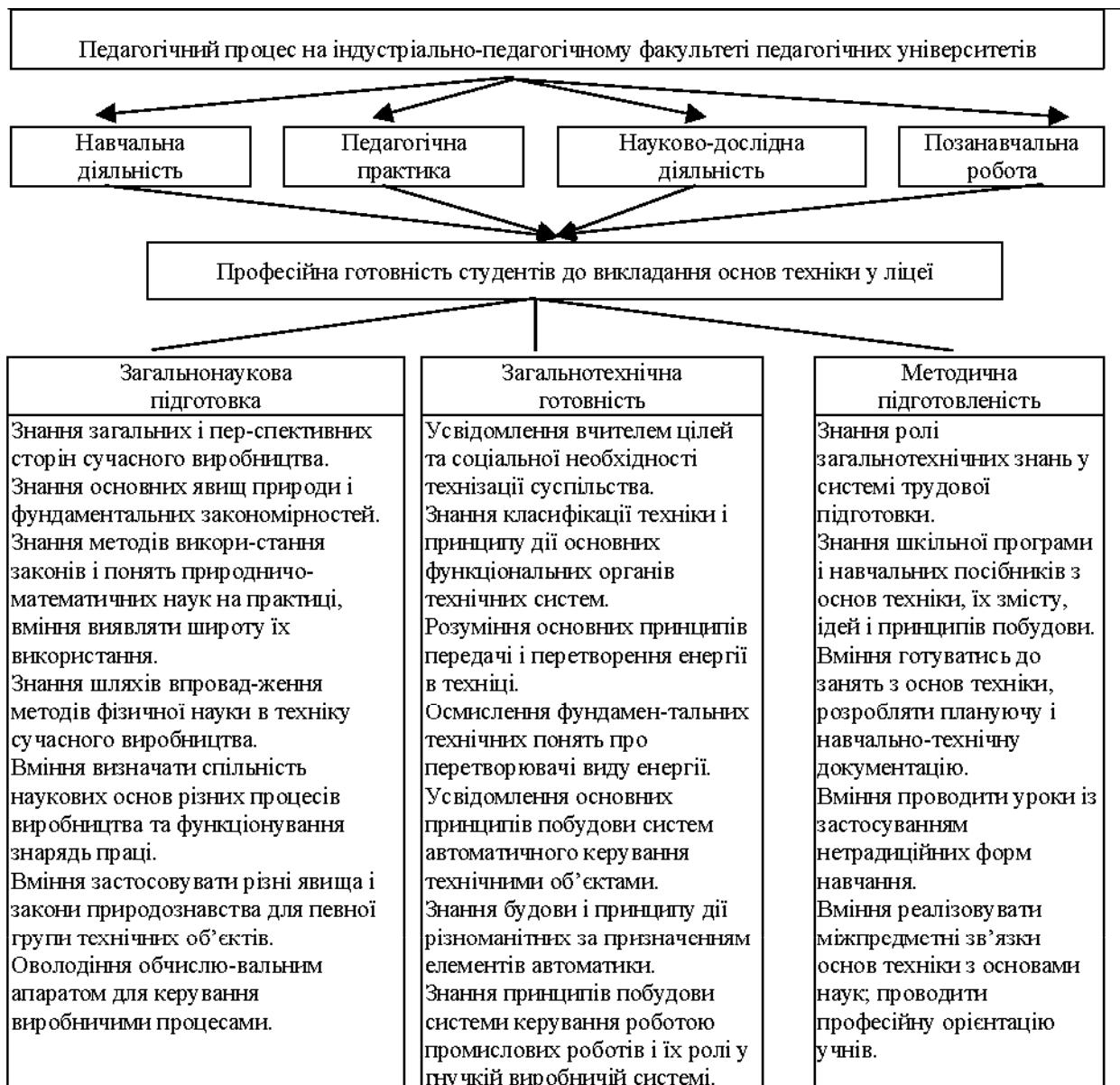


Схема 1. Модель-схемпідготовки майбутніх вчителів основ техніки

Зміст навчального матеріалу з основ техніки у ліцеї ґрунтуються на основних поняттях загальнотехнічних дисциплін, які вивчаються студентами у вузі. Щоб надати навчальному матеріалу педагогічної спрямованості, нами були виділені й експериментально апробовані такі зміння:

1. Визначати знання і зміння, які повинні набути учні на заняттях з основ техніки.
2. Добирати навчальний матеріал для формування загальнотехнічних знань і змін учнів.
3. Передбачати найбільш важкі для засвоєння учнями місця в навчальному матеріалі.
4. Добирати приклади застосування набутих учнями знань на практиці.
5. Застосовувати методи і методичні прийоми реалізації міжпредметних зв'язків.
6. Добирати сучасні методи формування загальнотехнічних знань і змін учнів.
7. Організовувати пошукову діяльність учнів на уроках основ техніки.

У процесі педагогічної підготовки студенти педагогічно-індустріальних факультетів одержують достатній мінімум знань про основні положення дидактики, а також психологічні закономірності, на яких ґрунтуються навчальний процес. Студенти вивчають загальну і вікову психологію, теорію й історію педагогіки, шкільну гігієну, методику трудового навчання. Результати досліджень на початку експериментальної роботи показали недостатній рівень методичної підготовленості до роботи у технічному ліцеї. 65% учителів вказали на відсутність спеціального курсу з методики викладання основ техніки.

Діагностика методичної готовності студентів інженерно-педагогічного факультету до

викладання основ техніки дала нам змогу визначити вихідні положення формуючого експерименту, його зміст і поетапність проведення. Засобами формування готовності майбутніх учителів до загальнотехнічної підготовки учнів ліцею в нашій роботі стали: спецкурс “Методика викладання основ техніки”, курсові і дипломні роботи, педагогічна практика.

Оптимальним засобом формування готовності студентів до проведення занять з основ техніки став спеціальний курс “Методика викладання основ техніки”, змістовна сторона якого забезпечується системою знань і вмінь, якими повинен володіти вчитель.

Вчитель повинен знати:

- роль загальнотехнічних знань у системі трудової підготовки учнів до роботи на сучасному виробництві;
- шкільну програму і навчальні посібники з основ техніки, їх зміст, ідеї і принципи побудови;
- зміст навчального матеріалу про техніку, висвітлений у курсах фізики, трудового навчання та інших навчальних дисциплінах;
- теоретичні основи дидактики технічної підготовки учнів;
- зміст роботи вчителя з організацією, плануванням і проведенням занять з основ техніки, а також матеріального забезпечення цього курсу.

Вчитель повинен *в м і т и*:

- готуватись до занять з основ техніки, розробляти плануючу і навчально-технічну документацію, проводити уроки в школі і технічних ліцеях на належному науково-технічному і методичному рівнях;
- здійснювати міжпредметні зв'язки основ техніки з основами наук;
- проводити професійну орієнтацію учнів.

В якості критерію ефективності впливу спецкурсу на якісну підготовку студентів до роботи у технічному ліцеї виступив коефіцієнт їх задоволеності змістом і методикою його викладання. 90 студентам випускних курсів було запропоновано відповісти на такі питання: “Чи задоволені Ви змістом спецкурсу?”, “Що цінного дав спецкурс для Вашого педагогічного розвитку і майбутньої роботи з проблем трудової підготовки?”. Опитування дозволило визначити, що максимально задоволені його змістом 61% опитуваних, задоволені — 32%, не задоволені — 3,1%, максимально не задоволені — 1,1%, не визналися — 2,3% студентів. На основі цих даних був визначений індекс задоволеності. Загальний коефіцієнт задоволеності спецкурсом ми обчислювався за формулою:

$$Z = \frac{A \cdot (+2) + B \cdot (+1) + C \cdot (0) + D \cdot (-1) + E \cdot (-2)}{N}$$

де:

- A — кількість студентів максимально задоволених змістом спецкурсу;
- B — кількість студентів задоволених змістом спецкурсу;
- C — кількість студентів з невизначенім ставленням;
- D — кількість студентів не задоволених змістом спецкурсу;
- E — кількість студентів максимально не задоволених змістом спецкурсу;
- N — загальна кількість опитуваних студентів.

$$Z = \frac{61 \cdot 2 + 32 \cdot 1 + 2,3 \cdot 0 + 3,1 \cdot (-1) + 1,1 \cdot (-2)}{90} = \frac{148}{90} = ,765^1$$

Отримані результати дають підстави зробити висновок про ефективність спецкурсу в процесі підготовки студентів до викладання основ техніки у ліцеї.

З метою підвищення інтересу студентів до достіджуваної проблематики було створено наукову проблемну групу “Загальнотехнічна підготовка школярів”. Серед наукових тем, що розроблялись студентами є такі: “Місце і роль загальнотехнічної підготовки в системі політехнічної освіти”, “Досвід вивчення основ техніки у зарубіжній школі”, “Структура і зміст курсу основ техніки”,

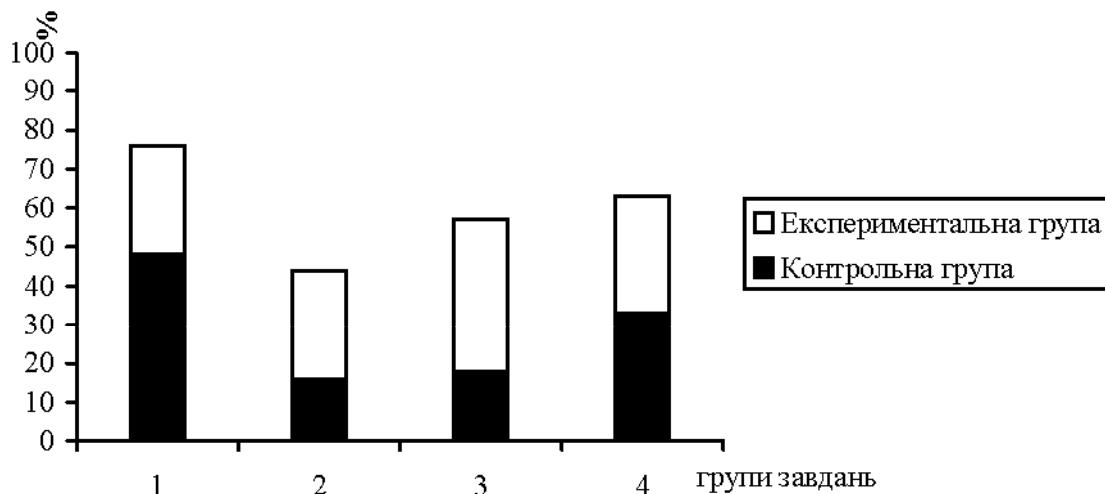
“Реалізація міжпредметних зв’язків на уроках основ техніки”, “Розвиток пізнавальної діяльності школярів на уроках основ техніки”, “Вивчення основ техніки на факультативних заняттях у загальноосвітній школі” тощо. Окрім результатів наукових пошукув студентів повідомлялись на вузівських науково-практических конференціях.

На заключному етапі для розгляду ефективності проведеної експериментальної роботи у методичній підготовці студентів до викладання основ техніки у ліцеї був проведений контрольний зраз. Ним визначалися такі знання і вміння, якими повинен володіти вчитель:

1. Знання змісту навчального матеріалу з основ техніки і вміння розкривати його на доступному учням рівні.
2. Вміння реалізовувати міжпредметні зв’язки і добирати приклади застосування набутих учнями знань на практиці.
3. Вміння застосовувати нетрадиційні форми і методи проведення занять з основ техніки.
4. Вміння керувати самостійною роботою учнів у процесі виконання ними лабораторно-практических робіт.

Кожен із перечислених показників оцінювався від 1-го до 5-ти балів, тобто максимальна можлива кількість балів, яку міг набрати студент, — 20. Тестування проводилось у контрольній та експериментальній групах. У контрольну групу (14 чол.) були зараховані студенти, які ознайомилися із змістом навчального матеріалу на заняттях з методики трудового навчання. Всі студенти експериментальної групи (15 чол.) вивчали спецкурс “Методика викладання основ техніки”.

На діаграмі 1 наочно показано якісні показники успішності студентів експериментальних і



контрольних груп. На вертикальній лінії показана якість знань студентів у процентах, на горизонтальній — групи завдань у переліченій вище послідовності.

Отже, запропонована методика формування професійної готовності майбутніх вчителів до викладання основ техніки у ліцеї є ефективною. Студенти експериментальних груп виявили належні знання змісту навчального матеріалу з основ техніки, уміють застосовувати нетрадиційні форми і методи проведення занять, проявляють творчість у проведенні лабораторно-практических робіт. Попішшилися їхні адаптивні, комунікативні та організаторські здібності.

Література:

1. Гушулей Й.М. Концепція поглибленої загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. №5. – 1999. – С.21-29.
2. Гушулей Й.М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія 3: Педагогіка і психологія. №5. – 1998. – С.116-119.
3. Гушулей Й.М. Основи техніки: Навч. Посібник для 8-9 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Освіта, 1996. – 144 с.

Володимир Чайка

ДИДАКТИКО-УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

У педагогічній діяльності вчителя важливого ланкою роботи є управління навчально-виховним процесом. Для його якісного забезпечення необхідно знати закономірності і принципи педагогічного процесу, вміти матеріалізувати їх у всіх компонентах дидактико-управлінського циклу.

Процес навчання буде значно ефективніший за умови, коли ним цілеспрямовано керує педагог, коли здійснюється суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка поєднує дидактико-управлінську діяльність учителя та навчально-пізнавальну діяльність учнів. Недооцінка керівної ролі педагога в навчальному процесі призводить до хаотичності в діях учнів, які ще не мають належного досвіду самоуправління діяльністю учніння. Водночас переоцінка управлінських функцій учителя часто сковує ініціативу учнів, приглушує їх активність і самостійність. Однією із причин низької ефективності роботи вчителя є слабке впровадження науки управління у педагогічну діяльність. Структура, форми і методи управлінської праці, окремі дії і рішення вчителя не завжди відповідають вимогам принципів теорії управління.

Складність управлінської діяльності вчителя полягає в тому, що в процесі її здійснення використовуються знання теорії управління і теорії навчання. Ефективність застосування цих груп знань залежить від того, наскільки вони спрямовані у практику в момент засвоєння. Забезпечити оптимальну взаємодію теоретичних і практичних компонентів двох підсистем знань – важливе завдання професійної підготовки вчителя.

Як зазначає Ю. Бабанський, "призначення діяльності вчителя полягає в тому, щоб здійснювати управління активною і свідомою діяльністю учнів для засвоєння навчального матеріалу" [1, 349].

Як підкреслює Ю. Бабанський, у минулому, характеризуючи процес навчання, діяльність учителя зводили до передачі учням певної суми знань і умінь. При такому підході пасивним об'єктом навчання, ставав не тільки учень, а й педагог, дії якого були чітко визначені та регламентовані. Сучасна дидактична теорія дає вчителеві можливості ефективної організації й управління пізнавальною діяльністю учнів для засвоєння системи знань і умінь, наукового управління навчальним процесом.

У публікаціях із питань управління в центрі уваги є проблеми управління школою і навчально-виховним процесом із боку керівництва школи. У працях Е.Березняка, В. Бондаря, С. Зубова, Ю. Конаржевського, М.Кондакова, В. Сімонова та ін. визначені найбільш актуальні проблеми внутрішнього управління в діяльності керівників школи. А в дослідженнях професора В. Бондаря глибоко розкрито дидактичний аспект управлінської діяльності керівників школи, системно-структурний підхід до аналізу навчально-виховного процесу.

Успіхи в покращенні управління педагогічним процесом залежать не тільки від її керівників, а й від учителів, від того, наскільки ефективно вони приймають свої дидактико-управлінські рішення і реалізовують їх, наскільки усвідомлюють важливість основних цілей навчання і виховання учнів. Питання теорії та практики навчання становлять основний зміст управлінської діяльності вчителя.

У процесі дослідження перед нами постали такі завдання: 1) визначити методологічні основи і структуру управлінської діяльності вчителя; 2) визначити місце й роль дидактичних знань і умінь у процесі управління навчанням; 3) охарактеризувати психологічні механізми вибору та прийняття дидактико-управлінського рішення; 4) розробити конкретні способи пошуку, вибору, прийняття і реалізації дидактико-управлінських рішень, аналізу їх результатів.

Основні завдання діяльності управління процесом навчання полягають в тому, щоби знаходити його сильні і слабкі сторони, здійснювати системний аналіз діяльності вчителя й учнів, ставити конкретні цілі, приймати обґрунтовані педагогічні рішення.

Негативні явища мають місце в роботі того вчителя, який слабко орієнтується в питаннях навчання і виховання учнів, поверхнево аналізує причини появи тих чи інших педагогічних явищ, внаслідок чого часто приймає необґрунтовані та неефективні дидактико-управлінські рішення. Причиною такого становища є пізький рівень психолого-дидактичної підготовки вчителя у ВНЗ, невміння здійснювати управлінські функції та приймати оптимальні педагогічні рішення. Важливим

напрямом підвищення ефективності дидактико-управлінської діяльності вчителя є озброєння його знаннями про основні об'єкти управління – процеси навчання і виховання. Виходячи з цього, необхідно у процесі підготовки вчителя забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії та практики управління й теоретичними знаннями сутності закономірностей навчального процесу, які є одним із важливих об'єктів управлінської діяльності педагога.

У нашому дослідженні проблема управління навчально-виховним процесом висвітлюється через діяльність планування, організації, коригування, контролю та аналізу результатів на рівні управління “вчитель-учні”. Відомо, що цикл будь-якої управлінської діяльності включає названі елементи. У цьому контексті управління процесом навчання – це цілеспрямований вплив суб'єкта управління (вчителя) на керовані об'єкти (учнів) шляхом науково обґрунтованого планування, організації, регулювання і контролю діяльності викладання й учіння.

Якщо виходити з положення діалектики про тотожність змісту законів реального світу і законів пізнання, то стає очевидною необхідність розкриття закономірностей і принципів дидактико-управлінської діяльності вчителя і структури дидактичної теорії як основи пізнання вчителем процесу навчання.

Управлінська діяльність учителя є пізнавальною і підкоряється дії певних закономірностей, які треба розуміти, як залежності та зв'язки між дидактичним цілепокладанням управління і його здійсненням у педагогічно-управлінських рішеннях: залежність дидактико-управлінського впливу від рівня психолого-педагогічної і методичної компетентності вчителя; залежність ефективності педагогічно-управлінського впливу від урахування реальних навчальних можливостей учнів; залежність продуктивності навчальної роботи учнів від дидактико-управлінської компетентності вчителя.

Аналіз теорії і практики підготовки вчителя до управління процесом навчання показав, що її здійснення пов'язане з необхідністю забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії управління і знаннями сутності та закономірностей навчального процесу, який є одним із об'єктів управління. Глибоке теоретичне пізнання вчителем об'єкта управління (процесу навчання) сприяє значному підвищенню ефективності його функціонування. Таким чином, щоби здійснювати наукове управління навчальним процесом, необхідно застосовувати дидактичні знання на всіх стадіях управлінського циклу, проявляючи при цьому дослідницьке ставлення до конкретної педагогічної діяльності з метою переводу її у більш високу якість. Зміст, форми і методи підготовки вчителів відображаються в характері їх дидактико-управлінської діяльності.

Гальмом впровадження науки в практику є невідповідність між логікою мислення і логікою розвитку наукових теорій. Однією із причин такого становища є те, що в процесі вивчення теоретичних знань вони слабко перетворюються в метод пояснення сутності педагогічного об'єкта чи явища.

Недоліки в роботі вчителів щодо вирішення дидактико-управлінських завдань пояснюються і тим, що процес пізнання педагогічних явищ здійснюється на індуктивній основі. Індукція сприяє формуванню, головним чином, умінь узагальнювати емпіричний матеріал у вигляді визначень, закономірностей, теорій. Але якщо вони у момент засвоєння не перевіряються досвідом, то слабко трансформуються в практику управління процесом навчання. Теоретичний аналіз із використанням дедуктивних способів пізнання рідко здійснюється в управлінській діяльності. Вчителі мають великі труднощі при теоретичному осмисленні, перетворенні об'єктів управління.

Педагогічне мислення є основою дидактико-управлінської діяльності педагогів, яка має нижчі (репродуктивні) і вищі (продуктивні) рівні прояву. Перший пов'язаний з дидактико-управлінською діяльністю, результатом якої є аналіз навчального процесу без будь-яких перетворень, прийняття стереотипних, необґрунтованих рішень; другий – з діяльністю, яка характеризується активним пошуком нових форм і методів навчання, формування, формуванням досвіду вибору оптимальних педагогічних рішень евристичної мисливельної діяльності. Рівень творчої діяльності підвищується, якщо на основі засвоєних знань здійснюється системний аналіз об'єктів управління, який є основою для прийняття оптимальних педагогічних рішень. Таким чином, пізнавальна діяльність учителя – це не тільки репродукція побаченого і почутого під час уроку, а й проникнення в сутність педагогічного процесу. Пізнавальна діяльність з такими характеристиками успішно формується за умов: 1) виникнення у процесі підготовки вчителя проблемної ситуації: невідповідності між раніше здобутим знанням і сутністю реального педагогічного явища; 2) усвідомлення причин і труднощів, які виникають у досвіді; 3) усвідомлення механізмів вибору оптимальних способів діяльності.

Система дидактических категорий і понять сприяє переводу зовнішньо сприйнятого об'єкта спостереження у внутрішній план — понятійно-логічний. Глибоке розуміння дидактических категорій, понять і термінів дозволить співвіднести почуттєво відображеній об'єкт з логічними внутрішніми зв'язками, включити його в систему наявних відношень між його компонентами, забезпечуючи цим єдність почуттєвого і раціонального в дидактико-управлінській діяльності. І чим вільніше педагог володіє мовою сучасних понять, тим вищий рівень раціонального пізнання, тим ефективніше спілкування в системі управління.

Рівень теоретичної компетентності вчителів відображається у характері їх дидактико-управлінської діяльності. Педагоги у своїй практичній діяльності часто використовують традиційний підхід до аналізу процесу навчання, який передбачає його репродуктивне відображення. Такий підхід не може забезпечити прийняття і реалізацію оптимальних педагогічних рішень. Системний підхід до аналізу навчального процесу, який передбачає використати теоретичні методи, не знаходить поки що втілення в роботі вчителів.

Аналіз діяльності вчителів з управління процесом навчання, вивчення рівня компетентності педагогів із питань дидактики, а також виявлення сильних і слабких сторін їх діяльності дозволить знайти суперечності між завданнями навчання, розвитку учнів і рівнем дидактико-управлінської компетентності вчителів; між можливістю знаходити причини низької ефективності дидактико-управлінських рішень і готовністю учнів їх виконувати; між необхідністю приймати оптимальні дидактико-управлінські рішення і складністю їх практичної реалізації. Наявність сформульованих суперечностей свідчить про недостатню розробку теорії та практики дидактико-управлінської діяльності вчителів. Навчання майбутніх фахівців здійснюється без урахування специфіки досліджуваної діяльності. У процесі їх підготовки треба показувати функціонально-управлінську роль компонентів дидактичної теорії, розкривати технологію із застосуванням при здійсненні будь-якої функції управлінського рішення. За такої умови весь цикл управління процесом навчання буде змістово наповнюватися дидактичним смыслом. Дидактичні знання без практики управління навчальним процесом не модифікуються у прикладні.

Управлінська теорія і практика вважають основним управлінським продуктом прийняття управлінського рішення. Пошук, вибір, прийняття і реалізація дидактико-управлінського рішення — це важливі засоби управління якістю викладання й учіння.

Досі питання пошуку, вибору і реалізації дидактико-управлінського рішення в структурі діяльності вчителя не досліджувалися. Мало вивченою залишається проблема вибору певного варіанта навчання і його основних компонентів з погляду теорії управління, психологічної теорії рішень і дидактики.

Процес управлінської діяльності вчителя можна представити, як функціональну взаємодію її компонентів: цілі і мотивації діяльності; змісту (із урахуванням специфіки об'єкта управління); способів (форм і методів) досягнення цілі; контролю; участі об'єктів і суб'єктів управління у вирішенні поставлених завдань; регулювання діяльності (із урахуванням умов і суперечностей) і оцінки результатів. Ці компоненти управлінської діяльності характеризують дидактико-управлінський цикл, який становить собою процес переробки одержаної інформації про об'єкт (навчальний процес) і прийняття управлінських рішень.

Ядром управлінської діяльності є педагогічне діагностування. Воно передбачає конкретизацію цілей спостереження і завдань аналізу процесу навчання, визначення тривалості спостереження, підготовку програми спостереження та аналізу уроку відповідно до мети управління; узагальнення, систематизацію одержаної інформації; виявлення причин недостатньої ефективності навчально-виховного процесу; визначення умов нормального функціонування викладання та учіння; формулювання висновків і рекомендацій; прийняття управлінського рішення.

Управлінська діяльність учителя має цілеспрямований характер. Це визначає необхідність вичленити основні цілі управління навчально-виховним процесом і науково обґрунтувати їх. Основні цілі управління відображають ідеальну модель освіти і реалізуються опосередковано через досягнення навчально-виховних цілей. В управлінні процесом навчання створюється "дерево" цілей: ціль управління як суспільна мета, ціль навчання, що регулює якість засвоєння навчального предмета; навчальна ціль як результат засвоєння теми уроку; ціль навчальної діяльності, яка визначає способи взаємодії викладання й учіння; ціль викладання (сформувати, перевірити тощо); ціль учіння (засвоїти, розв'язати, повторити та ін.). Цілі різних видів діяльності (управління, навчання, викладання, учіння) досягаються шляхом вирішення системи завдань. Якість їх розв'язання залежить від способів

діяльності. Розуміння зв'язків і залежностей між цілями, завданнями, способами діяльності і кінцевими результатами дозволяє вчителю визначити рівень ефективності своєї роботи.

Основний зміст педагогічної управлінської діяльності, точніше — завершений цикл певних дій, відображають функції. Система управління навчальним процесом включає такі основні функції: 1) одержати інформаційні дані; 2) переробити інформацію (прийняти рішення); 3) реалізувати рішення і проаналізувати його результати. У системі управління процесом навчання є вихідні інформаційні дані (дидактична теорія, основні компоненти навчального процесу, особливості конкретної педагогічної ситуації), переробка інформації (аналіз зв'язків між основними інформаційними блоками), виконання прийнятого рішення, що завершується аналізом його ефективності.

Будь-який управлінський вплив є завершеним певного управлінського рішення. Останнє повинно повністю цілі відповісти наукового управління, бути дидактично обґрунтованим, мати конкретного адресата, бути несуперечливим, тобто відображати єдність і узгодженість даного рішення з іншими.

Як і будь-яка інша діяльність, управлінська включає три основні компоненти: цілепокладання, цілєздійснення, аналіз результатів. Серцею управлінської діяльності вчителя є дидактичні знання й уміння, які виступають основним інструментом аналізу, регулювання, контролю, прийняття оптимальних рішень.

Таким чином, управлінська діяльність учителя забезпечує реалізацію цілей і завдань навчання, збереження структури навчального процесу, його якісної специфіки. Аналіз діяльності вчителів з управління процесом навчання, вивчення рівня дидактичної компетентності студентів і вчителів дозволив констатувати, що педагогічна діяльність здійснюється без урахування специфіки управління. Дидактичні знання без практики управління процесом навчання не модифікуються в управлінські, тобто прикладні. Низький рівень дидактичної підготовки вчителя впливає на характер його управлінської діяльності.

Методологічна і теоретична розробка даного питання повинна привести до розв'язання важливої наукової проблеми — створення теоретично обґрунтованої моделі підготовки вчителя до управління процесом навчання.

Література:

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических университетов/ Под ред. Ю. В. Бабанского.- 2-е изд., доп. и перераб. — М., Просвещение, 1988. - 479 с.
2. Бондар В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. — К.: Рад. школа, 1987. — 160 с.
3. Розанова В. А. Психология управления. Учебное пособие. — М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел – Синтез». — 1999. — 352 с.

Олександр Чубуков

НОВІ АСПЕКТИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сьогодні, в умовах тих напрямів, якими відбувається розвиток суспільства, їх тих об'єктивних процесів перетворень, що мають місце в Україні, назріла необхідність нового погляду на певні аспекти і сфери професійної орієнтації. Відбувається перерозподіл виробничих сил, певні галузі виробництва, які ще нещодавно відігравали ключову роль у житті держави, зараз втрачають свої позиції і поступаються своїм місцем — місцем рушійного фактора розвитку економіки і виробництва — новим галузям і сферам діяльності. Узагальнюючи певним чином вищезазначені процеси, ситуацію можна охарактеризувати як таку, у якій перевага все більше надається нематеріальній сфері виробництва. Подібні процеси можна прослідкувати й у сфері освіти. Якщо раніше, протягом значного відрізу часу, в освіті значно більша увага зверталась на природничо-наукові предмети, то зараз умови розвитку суспільства розставляють акценти таким чином, що перевагу отримують предмети і науки гуманітарного циклу. У зв'язку з цим постає проблема створення необхідних умов для зростання, зміщення і розвитку інтелектуального й трудового потенціалу суспільства, перегляду й переоцінки пріоритетів профорієнтаційної діяльності, принципового оновлення діяльності середньої загальноосвітньої школи у підготовці учнівської молоді до життя й праці у нових соціально-економічних умовах. Саме на школі і профорієнтаційній роботі в ній слід зосередити

особливу увагу, адже у школі починають формуватися інтереси до тих чи інших предметів, а згодом до певної професії чи групи професій.

Серед численних сфер застосування профорієнтації і великого розмаїття її напрямів, значне місце посідає профорієнтаційна робота у середніх загальноосвітніх закладах і формування в учнівській молоді інтересів до майбутньої професійної діяльності. Теоретичні розробки даного аспекту у вітчизняній педагогічній науці проводилися у наукових працях К.Ахіярова, С. Крягдже, Г. Левченка, В. Мадзіона, М. Тименка, М. Яцтура та ін. Нині найбільш розробленими, опрацьованими і дослідженими є питання психолого-педагогічних основ організації і проведення профорієнтаційної роботи, спрямованої на формування мотивів вибору професії, соціально-економічних проблем профорієнтаційної роботи. Однак необхідно зауважити, що проблема проведення профорієнтаційної роботи у гуманітарній сфері, система роботи і методологія формування інтересу в учнівській молоді до трудової діяльності у гуманітарній сфері є недостатньо дослідженими у педагогічній теорії і практиці. Беручи до уваги вищезгадані фактори соціально-економічних перетворень, перерозподіл сфер виробництва й освіти відповідно до нових запитів суспільства, дослідження питання умов і аспектів формування в учнівській молоді інтересу до діяльності у гуманітарній сфері має виняткове значення.

Без перебільшення можна стверджувати, що сьогодні проходить процес реабілітації і відродження гуманітарної освіти. Відбувається своєрідна гуманізація усіх сфер життя суспільства. Гуманітарна освіта, як основна форма духовності, стає певною потребою для людини і, навіть, вирішальним фактором спрямованості особистості. Цей аспект є чи не найістотнішим для виховного процесу у школі, для формування особистості і проведення профорієнтаційної роботи у середніх загальнонавчальних закладах серед учнівської молоді, яка ставить за мету обрання майбутніх професій саме у гуманітарній сфері.

Для успішного впровадження в життя профорієнтаційних заходів щодо формування в учнівській молоді інтересу до професій гуманітарної сфери існує негайна потреба внесення понятійної ясності у питання щодо визначення таких термінів, як "гуманітарна освіта", "гуманітарна сфера", "гуманність". На увагу заслуговує визначення поняття "гуманітарна освіта", запропоноване С. Гончаренком в "Українському педагогічному словнику". С.Гончаренко розглядає гуманітарну освіту, як сукупність знань у сфері соціально-гуманітарних наук і навичок та умінь, пов'язаних з ними, та як важливий засіб та фактор формування особистості людини, формування всебічного світогляду, як важливий аспект морального і духовного виховання особистості.

Таким чином, гуманітарна сфера діяльності людини і гуманітарна освіта, як її компонент, постають, з одного боку, невід'ємною частиною життя і розвитку людини як особистості, а з іншого — передумови того, чи здатна людина у майбутньому увійти до гуманітарної сфери, мають бути визначені якомога раніше та з якомога вищим ступенем вірогідності. Викладач ще у початкових класах має визначити тих дітей, які потенційно зможуть обирати професії гуманітарної сфери. Професії даних типів потребують певних, рис характеру особистості: терпіння і витримки, вміння добре володіти собою, душевності, чуйності, охайності, уважності, уміння мислити теоретично й абстрактно, доброзичливості, уміння розуміти запити й рівень загальної підготовки людей. Втім це — тільки загальна характеристика професій гуманітарної сфери. Спеціальності, що входять до цієї сфери, є досить різноманітними і охоплюють широкий спектр діяльності людини. Найвідомішими серед них є: викладач, перекладач, лікар, юрист профілю, журналіст, економіст тощо.

Учнівська молодь, старшокласники, які обирають професії гуманітарної сфери, найчастіше вступають до спеціалізованих гуманітарних навчальних закладів. Важливо обирати професію цієї сфери, зважаючи не тільки на соціально-економічну привабливість і перспективність, а й на те, чи відповідає вона індивідуальній спрямованості особистості, її індивідуальним рисам й інтересам. Питання інтересів та аспектів їх формування становить окреме значне поле досліджень профорієнтаційної педагогіки.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства з'являються нові вимоги до профорієнтаційної і виховної діяльності. Запорукою успішного виконання цих вимог і ефективного їх впровадження у профорієнтаційній і виховній роботі є урахування усіх аспектів розвитку суспільства, переосмислення значення освіти та діяльності у гуманітарній сфері і формування концепції нової бази для стратегії і тактики організації виховної і профорієнтаційної роботи.

МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Корінні зміни усіх ланок сучасного українського суспільства, початок демократизації в країні знаменують період бурхливого національного відродження, стрижнем якого мають бути загальнолюдські цінності й пріоритети.

Сьогодні магістральним шляхом оновлення національної школи й освіти є цілеспрямоване та систематичне виховання і навчання підростаючого покоління на культурно-історичних традиціях свого народу і з орієнтацією на світовий рівень розвитку суспільства. Освіта й виховання є найважливішими компонентами культури, яка розвивається національними шляхами.

Важливі положення про національне виховання та навчання містять праці П. Блонського, який вважав, що застосування “генетичного методу”, котрий передбачає зв’язок з історією, генезисом науки і дає опору освіченій людині, виховує любов до Батьківщини, до свого народу є суттєвим завданням школи.

Відомий український педагог Софія Русова стверджувала, що національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, сприяє творчому розквіту самобутності народу. Однодумці С.Русової — О.Дорошкевич, В.Островський та ін. — проголосували національне виховання головним гаслом української педагогіки, яка має спиратися на національний світогляд, власну філософію буття, народну педагогіку. Продовжуючи традиції попередників, науковці сьогодення — В.Кузь, Ю.Руденко, З.Сергійчук — концептуально визначили цілі, завдання, основні засади змісту освіти та характеру національної школи, що мають на меті формування в учнів національної свідомості та самосвідомості, національного характеру, етнічного складу психіки, оскільки “без духовного багатства, сконденсованого в цих поняттях, неможливи повнотінний внутрішній світ людини-громадянина” [2, 85].

Фундаментом, на якому формується національна свідомість особистості, є історична пам’ять, що зберігає кожну сторінку життя, боротьби рідного краю за соціальні, політичні та національні права на усіх етапах його розвитку. Відсутність національної свідомості нерідко спричиняє оманливе відчуття “другорядності” рідної мови, культури, своєї особистості, породжуючи комплекс національної та громадянської неповноцінності.

Національна самосвідомість – це відчуття й усвідомлення гордості за належність до своєї нації, це любов до рідної мови, активний інтерес до минулого України, її культурних здобутків, прагнення творити для свого народу, відкривати нові горизонти його духовного розквіту.

У процесі формування національної самосвідомості одночасно виховується любов, повага до інших культур. Адже, як свідчить світова історія, творити добро іншим людям може лише той, хто навчився творити його для рідного народу.

Одним із засобів формування високих морально-естетичних ідеалів є народний музичний фольклор, що здійснює особливий вплив на душу підростаючого покоління, допомагає виробляти громадську та моральну самосвідомість юнацтва. Говорячи про народну музичну творчість, ми маємо на увазі, насамперед, народну пісенно-хорову спадщину, яка увібрала в себе усі складові національного менталітету і стала підґрунтам розвитку українського музичного мистецтва, української культури.

Вирішення просвітницьких завдань, зокрема підвищення культурного рівня та залучення до знань підростаючого покоління на основі національних музичних традицій, неможливе без участі вчителів, які повинні будити думку, почуття, розкривати творчий потенціал особистості, надавати імпульсу до пошуку нових шляхів пізнання.

Серед компонентів роботи з вирішення проблеми заохочення молодших школярів до надбань українського музичного мистецтва невід’ємною складовою професійної майстерності вчителя є музично-просвітницька діяльність як важлива умова навчально-виховного процесу сучасної національної школи.

Музично-просвітницька діяльність – це свідома, активна і цілеспрямована взаємодія між вчителем та учнями, що передбачає емоційно-творчу спрямованість школярів на спілкування з

музичним мистецтвом, збагачення інформованості з питань музичного мистецтва, розкриття творчого потенціалу вихованців.

Однак музично-просвітницька діяльність вчителя як музично-естетична система, що обумовлюється завданнями естетичного виховання, навчання, розвитку школярів, розширення їхнього кругозору та стимулування художньо-пізнавальних намагань, може бути ефективною лише у тому випадку, коли вона органічно включена до загального комплексу формування особистості. Саме при такій умові музичний розвиток має дійову силу вищого гатунку, яка стимулює духовну і творчу потенцію людини.

Психологічний аспект національно-виховного потенціалу музичного фольклору реалізується через конкретну національну образність мистецтва і служить справжньою школою для виховання колективної психології, соборності душі.

Допитливість, підвищена емоційність особливо притаманні молодшим школярам, жива образна уява, фантазування роблять їх підатливими для сприйняття музики. Опора на почуття учнів має вирішальне значення у навчанні і вихованні підростаючого покоління. Нішо, на думку К. Ушинського, так не вираже “правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почування. В них характер... всього змісту нашої душі та її ладу”[3, 326].

Для того, щоби сформувати і розвинути національні почуття в процесі музично-просвітницької діяльності у школі, вчителів необхідно пам'ятати, що початківці мають певний досвід взаємодії з музикою, який потребує педагогічної корекції, впорядкування. Тому “без систематичних екскурсій в країну мистецтва, без поступового оволодіння простим, а потім і складним матеріалом” неможливо осiąгнути всю гаму образів, почуттів, якою переповнений український музичний фольклор [1, 164].

Фольклор – це первинне мистецтво, яке створював і створює народ, відображаючи в ньому свою самобутність, надії, сподівання, почування. Народна музична творчість – колективний спадок. Визначальними особливостями та специфічними його рисами є: усність, синкретизм, анонімність, традиційність; загальна стильова єдність і наявність окремих музичних діалектів, що сформувалися під впливом певних історичних обставин у житті українського народу та культурного спілкування з іншими народами; історична видозміна пісенних жанрів, їх розвиток, удосконалення, збагачення і, водночас, затухання окремих.

Різноманітна структура музичного фольклору спрямована на розкриття буття українського народу в усій його багатогранності. Класифікація пісенних жанрів за змістом, музично-поетичною мовою і соціальною функцією, тобто за призначенням, сприяла формуванню на цьому ґрунті системи жанрів української народної пісні: трудові, календарно-обрядові, сімейно- побутові, епічні, ліричні, жартівливі, ігрові, танцювальні, робітничі, коломийки тощо.

Однак сьогодні активна участь молодших школярів у різноманітних видах музично-просвітницької діяльності на фольклорній основі (слухання та обговорення музики, спів, гра на народних музичних інструментах, використання суміжних видів мистецтва (література, живопис)) ще не знаходить широкого застосування на уроках музики та в позакласній роботі.

Не потребує доказів, що музичні заняття в школі стануть значно ефективнішими лише тоді, коли відкриються можливості для глибокого вивчення спадщини національної музичної культури, для творчого, а не формального пізнання школярами музичних цінностей.

Обмеженість музичних занять лише шкільними уроками (одна година на тиждень), зумовлює певні труднощі для прищеплення учням зацікавленості музичним фольклором, розвитку та вихованню національних почуттів. Тому важоме місце в музично-просвітницькому процесі школи займає позаурочна діяльність учнів у групах продовженого дня, гуртках, клубах та інших об'єднаннях, яка розширює, потягає інтерес до музичного мистецтва. Доповнюючи можливості класно-урочної системи, позакласні музично-просвітницькі заходи мають свої переваги та особливості. На відміну від класних занять вони передбачають довільність спілкування, розкриття індивідуальності кожного учня. Форми проведення музично-просвітницьких заходів можуть бути різноманітні: лекції-концерти, бесіди, вікторини тощо.

Практичне дослідження цієї проблеми дало змогу стверджувати, що фольклорний матеріал підбирається з метою формування у молодших школярів національних почуттів на основі:

- а) розвитку музично-естетичних здібностей;
- б) сенсорного розвитку слуху та ритму;
- в) творчого розвитку.

В справі музичного просвітництва вчитель початкових класів може керуватися такими

критеріями добору музичного матеріалу: естетична цінність, що передбачає також доступність музичному сприйняттю дітей та педагогічну доцільність; відповідність можливостям учнів щодо виконавських умінь і творчої переробки фольклорних зразків.

Цим критеріям, як правило, відповідає більшість календарно-обрядових пісень, до яких відносяться веснянки, колядки, щедрівки, деякі купальські, жниварські й петрівчані пісні (“А вже весна, а вже красна”, “Щедрий вечір”, “Вийшли в поле косарі” та ін.). Окрім календарно-обрядових, позитивний емоційний відгук у дітей знаходять жартівлі, танцювальні, колискові пісні.

Колискова пісня — це особливий фольклорний пласт, позначеній високим поетичним світосприйняттям, глибинною лірикою, багатством образів. Ще з дитинства лагідні мамині наспіви зігривають, наповнюють дитячу душу любов'ю до людей, природи, всього живого. Кожна співаночка відзеркалює поетичну своєрідність, казкову фантазію, дитинне сприйняття образів: “буде листя з дуба спадати та синочка цілувати”, “буде сонечко сіяти, через листя заглядати і синочка цілувати”. Серед художніх образів колисанок ми бачимо кота, зозулю, сон, дрімоту, дитину та величний образ матері з ніжним серцем та безмежною любов'ю до дитини. В кращих зразках колискової пісні відчувається ненав'язлива ритміка, мелодика слова і музики, образна поетичність і, насамперед, любов до природи, історії, матері – ось те, що з неньчиним молоком має засвоїти з перших днів кожна дитина. З колисковою піснею народжується не лише відчуття красивого довкола, а й багатство і неповторність рідної мови, любов до рідної пісні. Природа, що втілена в музичному фольклорі, утримує “національний образ світу”, який символізує певний тип буття і володіє великою силовою емоційного впливу на формування духовного світу особистості, любові до звичаїв і традицій народу.

Отже, доступність фольклору досить вагома в роботі з молодшими школярами, оскільки дає можливість вплинути на їх асоціативну сферу, а опора на життєвий досвід учнів, використання таких засобів музичної виразності, які дозволяють зорово побачити чи пережити той чи інший сюжет, образ, сприяє заохоченню до музики. Яскрава образність, багатогранність, жанрове різноманіття, народної музики – усе це створює ґрунт для живого емоційного сприйняття, для виховання національних почуттів школярів.

Таким чином, музичне просвітництво серед підростаючого покоління, позначене колоритом широких українських мелодій, має бути спрямоване на розкриття краси людських почувань, любові до Батьківщини, продовження славних культурно-історичних традицій батьків, дідів, прадідів.

Література:

1. Искусство и школа: Книга для учителя /Сост. А.К. Василевский. – М.: Просвещение, 1981. – 228 с.
2. Основи національного виховання: концептуальні положення /В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук. – Інформ. видавн. центр “Київ”. Ч.1. – 1993. – 152 с.
3. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания. – М., - т.1. – С.326.

Володимир Васильєв

Ефективне використання соціально-предстижних стимулів розвитку професійно-трудової мотивації молодих робітників

Бажання людини знайти своє місце в житті, самоствердитися, добитися визнання з боку інших і високу самооцінку, одержати наснагу від можливості розкрити, реалізувати свій особистий потенціал – це ті головні чинники, за допомогою яких «генерується» основна маса мотиваційної енергії. Англійський економіст Н.Сеніор (1790-1864) слушно звертає увагу на класову роль праґнення до життєвого самоствердження у механізмах регулювання поведінки людей: «Яким би великим не було праґнення людини до різноманітності, воно не витримує порівняння з його жагою привернути до себе увагу, з почуттям, яке – якщо врахувати, що воно носить загальний та вічний характер, що воно захоплює всіх людей, в усі часи, що воно приходить до нас вже в колисці і не залишає до могили – можна вважати найбільш могутньою із усіх людських пристрастей» [16, 149]. Мистецтво регулювання трудової мотивації полягає в тому, щоби постійно актуалізувати, збуджувати що можуть людську пристрасть, скеровувати її таким чином, щоби вона сприяла рухові промислової організації у потрібному напрямі і з бажаною швидкістю. Цій меті підпорядковуються всі ланки цілісного ланцюга стимулювання: система оплати праці, принципи розподілу додаткових соціальних

пільг, соціально-статусні відзнаки, механізм професійного та службового зростання, формування та підтримання робочої атмосфери тощо.

Важливим механізмом конструктивної трансформації соціально-престижних прагнень молодих робітників є організація оцінки та оплати праці. Дюча на підприємстві нормативна система оцінки та винагородження індивідуальної і бригадної праці, визначаючи «східники» трудових статусів за критеріями складності, кваліфікації, інтенсивності, якості праці тощо, актуалізує, збуджує і розпалює престижні амбіції. Оперативна діяльність керівників із розподілу, нормування, оцінки праці спрямовує активізовану таким чином мотиваційну енергію на вирішення тих завдань, які необхідні в даний момент.

Одержанути певну заробітну плату, молодий робітник отримує не тільки кошти для задоволення різнопланових потреб, й надзвичайно важливо для нього інформацію про свою реальну цінність для підприємства, суспільства, сім'ї. Але для того, щоби заробітна плата виконувала свою стимулюючу роль, молоді робітники повинні добре розуміти механізм взаємозв'язку між особистими зусиллями з реалізації та розвитку особистого трудового потенціалу і розмірами тих грошових винагород, які вона може заробити. У часи «розвиненого соціалізму», з характерною для нього орієнтацією на зрівнятівку та формалізм, надмірне централізоване бюрократичне регулювання оплати праці, молоді робітники часто не розуміли цього механізму і не бачили очевидного взаємозв'язку між розмірами винагород та рівнем розвитку і реалізації особистого трудового потенціалу. У часи перебудови (1986-1991 рр.), що супроводжувались орієнтацією на розвиток заводського та бригадного госпрозрахунку і самофінансування, здавалось, відкриваються сприятливі перспективи для створення систем оплати праці, які робили б такий зв'язок зрозумілим і очевидним. Але «глибока економічна реформа» (1992-1997 рр.) супроводжувалась дезорганізацією всіх основних функцій заробітної плати (розподільчої, відтворювальної, стимулюючої). Тому проблема створення такої системи оплати, яка могла б ефективно стимулювати професійно-кваліфікаційне та соціально-статусне зростання молодих робітників, – важливе завдання майбутнього.

Молодь надзвичайно чутлива до соціального визнання своєї праці. Але сьогодні на більшості наших підприємств соціально-статусними відзнаками (почесними званнями, грамотами, медалями тощо) винагороджується відносно невелика група робітників. Ефект від цього незначний: по-перше, таких переможців небагато; по-друге, вони вже давно працюють так добре, що навряд чи зможуть працювати краще. Основна ж маса робітників вважає такі винагороди недоступними для себе і, згідно з розглянутою вище теорією очікування, їх валентність для них, а значить і мотиваційна сила, низька. З другого боку, не можна не враховувати, що чим поширенішою є та чи інша нагорода, чим вона доступніша, тим нижчий її соціально-статусний престиж. Яким же чином можна розширити зону впливу системи соціально-статусних відзнак і в той же час зберегти їх престижність, не допустити девальвації?

На наш погляд, для того, щоби забезпечити оперативний та гнучкий вплив на трудову поведінку більшості робітників, система престижного стимуліювання на підприємстві повинна бути багатоповерховою.

Постійна оперативна, гнучка і різнопланова порівняльна оцінка трудової діяльності якомога ширшого кола робітників повинна складати її нижчі поверхні. Мета тут повинна бути такою – оперативно оцінювати якнайбільше робітників на основі змагальності відповідно з їх трудовими зусиллями. Потрібно постійно пам'ятати, що чим більше людей у колективі відчувають себе переможцями, тим вищий його життєвий тонус, тим сприятливіші можливості для реалізації та розвитку здібностей, активізації творчого пошуку робітників.

На кожному підприємстві є майже не обмежені можливості (якщо, звичайно, виявити ініціативу, творчий підхід) для розширення кола робітників, які охоплені престижно-статусним стимуліюванням. Наприклад, оперативно, за результатами праці можна вручати відзнаки «За високу якість роботи» чи «За високу технологічну культуру виробництва» окремим виробничим ланкам і робітникам (щомісячно, кожного тижня, за місяць чи квартал). Доцільно було б мати особливий приз «За самовідповідальність у праці», який вручався б тим робочим групам та окремим робітникам, які в несприятливих умовах нормалізували виробничу ситуацію. Бажано було б розширити коло нагород, які на основі змагальності можна отримувати при самовіддані та якісній праці. Наприклад, у сталеплавильних цехах: краща ланка сталеварів, шихтовщиків, розливальників, кращих машиністів кранів. Очевидно, у кожному колективі повинні бути свої особливі набори гнучких форм та методів престижного стимуліювання, які найбільш повно відповідають характерним для них умовам, типовим

виробничим ситуаціям, проблемам. У той же час, щоби забезпечити чітку перспективу соціально-статусного зростання (послідовне просування по щаблях соціального престижу) і гарантувати дотримання вимог соціальної справедливості, верхні поверхи цієї системи повинні бути відносно стабільними і чітко ієрархізованими. Ефективність традиційних форм престижно-статусного стимулювання можна суттєво посилити, якщо об'єднати їх у певну стабільну систему, яка забезпечує робітнику чітку, довгострокову перспективу росту відповідально до особливих заслуг. Від динамічної, гнучкої, оперативно-позитивної оцінки, призових місць, перемог у різних змаганнях на певному рівні, через послідовне підіймання численними ступенями соціального визнання в трудовому колективі до почесних звань та урядових нагород – така перспектива соціального самоствердження повинна відкриватися перед кожним молодим робітником.

Характерною особливістю ієрархічної системи соціально-престижних відзнак є те, що безпосереднє зростання трудових зусиль забезпечується, в основному, на найнижчих її поверхах. Психологічні дослідження показали, що зростання трудових зусиль пов'язане не з престижем винагороди, її місцем в ієрархічній шкалі, а позитивними емоціями та індивідуальними потенційними можливостями робітника, при цьому з помірним, «середнім» рівнем таких емоцій (надзвичайно високий рівень позитивних емоцій негативно впливає на ефективність трудової діяльності). За силою безпосереднього імпульсу для додаткових зусиль, подяка майстра робітників може бути не менш ефективною, аніж найвища урядова нагорода. Але тривалість, стійкість такого впливу суттєво відрізняється. Він тим триваліший і стійкий, чим більша публічність і часова перспектива винагороди. А останні – найвищі на верхніх щаблях ієрархічної системи престижно-статусних винагород. Так, публічність найнижчого при усній подяці майстра віч-на-віч, більш висока при подяці майстра на змінно-зустрічних зборах, ще вища – при занесенні на Дошку пошани підприємства і, нарешті, найбільш висока – при повідомленні про урядову нагороду. Що ж стосується часової перспективи, то це залежить від престижу, особистої цінності винагороди, значною мірою – від форми матеріалізації і можливості зберігання інформації про винагороду. Так, письмова подяка має більш високу часову перспективу аніж усна, публікація про досягнення в газеті – вишу, ніж аналогічне повідомлення на електронному табло або по місцевому радіомовленню тощо.

Таким чином, нижній поверх престижно-статусних винагород виконує функції безпосереднього «штовхача», «прискорювача» трудової активності. Найвищі рівні орієнтовані на те, щоби підтримувати, зберігати отримане прискорення, не допускати зниження напруги у загальному мотиваційному полі. Однією з причин такого зниження може бути девальвація, знецінення діючої системи морально-статусних відзнак.

Часто девальвація системи престижно-статусних відзнак пов'язана з тим, що реальна практика винагородження суттєво відрізняється від тих принципів, правил, процедур, які передбачені формальними регламентами. Винагороджуються часто не ті робітники, які цього заслужили, а більші, лояльніші до керівників, при цьому порушується встановлена черговість просування по драбині соціально-престижних статусів, не витримуються необхідні процедури тощо.

Поширену причиною знецінення соціально-престижних відзнак є відсутність органічного зв'язку з грошовими винагородами. Матеріальні і моральні винагороди – це не різні форми стимулювання, які існують паралельно. Це різні за формулою «прикраси» на гілках однієї і тієї ж «ялинки» соціально-статусної диференціації. Для того, щоб «ялинка» була красivoю, ефектною, вони повинні «розвішуватись» узгоджено, за одним художнім сценарієм. Тут особливо важливо, щоби на кожному ярусі соціально-престижної «ялинки» розвішувались у певній пропорції як статусні знаки (подяки, грамоти, почесні звання, медалі тощо), так і відповідним чином диференційовані суми додаткових грошових винагород. Якщо ж цього не робиться то грошові винагороди та престижно-статусні відзнаки часто не підсилюються, а навпаки, взаємно знецінюються.

На підприємстві діє розгалужена система дисциплінарних норм, які забезпечують його успішне функціонування та розвиток (норми трудової дисципліни, техніко-технологічні норми та регламенти, виконавська дисципліна, правила техніки безпеки тощо). Адаптанти, приймаючи рішення працювати на певному підприємстві, беруть тим самим на себе зобов'язання виконувати всі ці дисциплінарні вимоги. Для забезпечення безумовного виконання дисциплінарних вимог робітниками у керівників є так звані адміністративні важелі: право покарання тих, хто порушує дисципліну.

Статистика свідчить, що серед порушників дисципліни значно більше молодих робітників, ніж робітників старшого віку. На перший погляд здається, що ситуацію можна покращити за допомогою більш жорсткого адміністративного контролю та санкцій. Але це ілюзія. Якраз у відношенні до

адаптантів самі собою адміністративні санкції найменш дійові. Адже чим менше робітник «прив’язаний» до своєї праці і задоволений нею, тим менша дієвість адміністративних санкцій.

У сучасному демократичному суспільстві молодь вільно обирає місце праці і має можливість у будь-який момент залишити його. До тих пір, поки зацікавленість працею перевищує певний дискомфорт, викликаний необхідністю дотримання дисциплінарних норм, адміністративні санкції ефективні. Якщо ж баланс негативний – дієвість адміністрування різко знижується. Тому головна проблема – зацікавити адаптантів роботою, «прив’язати» їх до неї та підприємства. Це відкриває сприятливі можливості для оперативного регулювання їх трудової поведінки і за допомогою адміністративних санкцій. На початковому ж етапі виробничої адаптації адміністративні санкції слід використовувати дуже обережно, орієнтуючись не стільки на правову можливість, скільки на психолого-педагогічну доцільність.

Використовуючи покарання, керівник повинен враховувати причини, психологічний стан робітника і умови, за яких зроблено порушення. Останнє може бути наслідком недостатньої компетентності або надмірного напруження, пов’язаних з низькою адаптованістю до специфічних умов трудової діяльності. Воно може бути ненавмисним, випадковим. У всіх подібних випадках конструктивною управлінською реакцією керівника повинне бути не покарання, а допомога молодому робітникові.

Як свідчать дослідження, санкції більш дієві у відношенні до робітників, які виконують відносно просту, малокваліфіковану працю, хід та результати якої відносно просто контролювати. Чим вища кваліфікація робітників та виконуваної праці, тим нижча ефективність санкцій. Це пов’язано з тим, що, по-перше, важко організувати дієвий зовнішній контроль за висококваліфікованою, переважно розумовою працею. А без такого об’єктивного контролю керівник не має необхідних підстав для законних та визначних санкцій (тільки санкції можуть мати конструктивний ефект). По-друге, санкції негативно впливають на емоційний стан людини. А для ефективної творчої праці надзвичайно важливий позитивний емоційний тонус. Тому загроза санкцій і самі покарання не стільки підвищують, скільки знижують інтенсивність творчої діяльності.

Не можна забувати і про те, що ефективність санкцій є високою тільки тоді, коли вони знаходять позитивний відгук у робочій групі. У таких випадках створюється загроза зниження соціального статусу покараних – а це дуже сильна спонука (правда, реакція на неї залежно від конкретних обставин може бути різною – від позитивної корекції поведінки до агресії). Зовсім інша ситуація, коли суспільна думка первинного колективу співчуває або відверто підтримує покараного. У таких випадках соціальний престиж останнього не знижується, а зростає. Це нерідко підштовхує, провокує його на те, щоб не тільки не коректувати свою ділову поведінку, а ще більш нахабніше порушувати вимоги керівництва.

Все це створює досить обмежений простір для ефективного впливу на трудову мотивацію молодих робітників за допомогою адміністративних санкцій. Тому керівники повинні бути обережними й обачливими, стриманими при використанні цього хоч доступного, але далеко не універсального і не завжди дієвого засобу. Ми рекомендуємо особливу увагу звернати на такі моменти:

1. Не накладайте стягнень негайно слідом за порушенням, завжди уважно і всебічно аналізуйте причини та обставини порушення, будьте об’єктивними та неупередженими.
2. Не керуйтесь підозрами, чутками, не накладайте стягнення на основі не перевірених, недостатньо переконливих доказів вини робітника.
3. Не поспішайте використати владу до тих пір, доки не будуть використані всі засоби впливу.
4. Вимоги до всіх підлеглих повинні бути обґрунтованими та справедливими. У керівника не повинно бути «синків» та «пасинків».
5. Ніколи не приижуйте гідність молодого робітника. Якщо ви наклали стягнення, то робіть це коректно, без «розносів» та образ.
6. Умійте налагоджувати співпрацю з тими, кого ви покарали. Не пригноблюйте їх, не нагадуйте їм минулого без потреби. Своєю поведінкою намагайтесь викликати у них прагнення виправити допущені помилки та не повторювати їх.
7. Якщо стягнення повторюють часто, то вони втрачають будь-яке значення, підтеглі взагалі перестають на них реагувати. Не допускайте девальвації санкцій.

Література:

1.Маршалл А. Принципы политической экономии. – Т.1. – М: «Прогресс», 1983.- С.149

ПРОВІДНІ СИСТЕМИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Система музичного виховання як система наукових знань входить до загальної, системи педагогічних наук і займає в ній відносно самостійне місце. В історії та теорії методики музичного виховання є чимало авторських педагогічних систем, які ефективно використовувалися і використовуються в навчально-виховному процесі сучасної школи.

Велику популярність у світовій музичній педагогіці здобула система музичного виховання Карла Орфа, видатного австро-німецького композитора і педагога. В основі його музично-педагогічної концепції – лежить система комплексної музичної діяльності. Вона ґрунтуються на поєднанні співу, рухів та гри на дитячих музичних інструментах. Головна мета музичного виховання за К.Орфом – формування творчої музично обдарованої особистості учня. Вона досягається через виконання певних завдань: розвиток музично-ритмічного чуття, музичного слуху, навчання гри на дитячих музичних інструментах, розвиток уміння імпровізувати через стимулювання творчої активності.

На основі своєї концепції К.Орф створив “Шульверк” – п’ятитомне зібрання творів для хорового співу в супроводі музичних інструментів, вправ із декламації, ритмічних вправ, театралізованих сценок.

Крім традиційних форм музичної діяльності (спів, ритмічні вправи, музикування) К.Орф використовує у своїй системі музично-сценічні ігри з ролями, танцювальний театр, інсценізацію казок, діалоги-речитативи, ритмізовану мову.

Створений К.Орфом “Шульверк” містить у собі ідеї Песталоцці що стосується розвитку творчих здібностей і самостійності мислення дитини; ідеї сучасника Песталоцці – Ганса Негелі, швейцарського педагога, який довів, що в основі музичного розвитку повинно бути виховання ритмічного чуття; Йогана Гердера, який писав, що музика, слово і жест у їх взаємозв’язку відкривають новий шлях до художньої творчості; Еміля Жака-Далькроза, який створив систему музично-ритмічного виховання; Белли Bartока, який стверджував, що усе цінне, дане народам їх історією і культурою, знаходиться у народному фольклорі; ідеї ряду музикантів-педагогів ХХ століття, які виступали за впровадження музичної імпровізації як методу музичного виховання.

Велика заслуга автора “Шульверка” в тому, що він зумів зібрати всі ці ідеї воєдино й інтегрувати їх на ґрунті своєї національної культури в одну струнку систему.

Система музичного виховання в загальноосвітній школі довгий час знаходиться під впливом музично-педагогічної концепції композитора, педагога Д. Кабалевського та створеної ним програми з музики.

Система Д.Кабалевського реалізується за допомогою трьох педагогічних взаємозв’язаних завдань:

- формування емоційного ставлення до музики на основі її сприйняття;
- формування осмисленого ставлення до музики;
- фомування діяльнісно-практичного ставлення до музики в процесі її виконання.

З цих завдань випливають і вимоги до уроку музики. “Протягом багатьох років музично-педагогічної роботи з школярами, – пише Д.Кабалевський, – я намагався знайти таку педагогічну концепцію, яка виходила б з музики і на музику спиралась, яка природно та органічно пов’язала б музику як мистецтво з музикою — шкільним предметом, а шкільні заняття музикою так само пов’язала б з реальним життям. Я намагався знайти такі принципи, які допомогли б захопити дітей, зацікавити їх музикою, наблизити до них це прекрасне мистецтво, що ховає в собі безмежні можливості духовного збагачення людини” [2, 173].

Програма відрізняється тим, що побудована за тематичним принципом. Проблема зв’язку музики з життям уперше була розроблена та вивчена Б.Асаф’євим. Вона висувалась у музичній педагогіці як методологічна основа музичного виховання. Саме ця проблема і стала основою програми з музики, розробленої Д.Кабалевським.

Завдяки тематичній побудові програми створюються умови для досягнення цілісності уроку, єдності його складових елементів, що становлять собою різноманітні грані музики як єдиного цілого.

Програма вимагає і нових для уроків музики методичних прийомів, таких як: “забігання вперед” і “повернення до пройденого”.

Особливості змісту і структури цієї програми знайшли своє втілення в такому специфічному методі навчання, як метод музичного узагальнення, який спрямований на організацію засвоєння дітьми теми уроку, що має узагальнений характер і об’єднує всі форми і види роботи на уроці.

Метод емоційної драматургії пов’язаний з урахуванням специфічних умов роботи в певному класі, з певним складом учнів. Залежно від цих умов вчитель повинен реалізувати на уроці різноманітну режисуру, залишаючись при цьому в рамках вимог програми щодорозкриття певної теми.

Підхід Д.Кабалевського до виховання мистецтвом спонукає переосмислити принципи загальної дидактики щодо до специфіки вивчення музики, виключає використання заформалізованих прийомів та методів. Ця концепція увібрала в себе кращий досвід вітчизняної та зарубіжної музичної педагогіки [1].

Д.Огороднов — музикант, педагог — створив оригінальну систему співацького виховання дітей у школі. Ця система дала можливість усім дітям розвинути свій голос, навчитись співати з нот, стати музично грамотними.

Особливість авторської концепції Д.Огороднова — удосконалення процесу вокальної роботи й мовних навичок. Цей феномен можна пояснити тим, що в процесі формування у дітей голосоутворення відбувається зближення вокальної і мової функцій. Виховані у вокальній роботі навички — дихання, тембр голосу, виразна дикція — стають здобутком особистості.

Система Д.Огороднова має дидактичний матеріал, який відповідає вимогам вокального виховання. Це ладові вправи, схеми-алгоритми, метро-ритмічні вправи з використанням метро-іграшок, своя релятивна система, своя “стовбиця”. Основні принципи системи вокального виховання Д.Огороднова — це комплексність і доступність. Огороднов віддає перевагу не різноманітним формам роботи на уроці музики, а комплексній роботі (одночасний спів, диригування, показ алгоритмів) [3].

Серед багатьох сучасних концепцій музичного виховання, що існують у світі, варто відзначити школи з музичним ухилом (Австрія), в яких музика викладається 4 рази на тиждень. У них навчаються діти, починаючи з 6-річного віку. Один з уроків відводиться на творчу діяльність усього класу, другий — на інструментальну гру в малих групах, третій — на хоровий спів, четверте — зведене заняття малих груп. До цих шкіл приймають дітей без спеціального відбору і навчають за методикою К.Орфа.

Для польських педагогів характерний пошук нових форм музичного виховання. Так, ще у 60-ті роки при Познанській філармонії створено молодіжний рух “Про-Симфоніка”, тобто “За серйозну музику” (засновник — директор філармонії Алойзі — Анжей Лучак), що нині охоплює понад 10 тисяч осіб (від дитячого садка до гімназії) і перетворився на міцний музичний рух, який став всепольським. Рух має чітку структуру, організаційні форми, серед яких цикли концертів: рожеві, жовті, зелені, голубі, червоні, колір означає ступінь посвячення у таємниці музики, глибину її пізнання. Конкурси, концерти, зустрічі, театральні вистави, науково-популярні сесії. Учасники “Про-симфоніки” займаються самоосвітою і видавничою діяльністю. Музична освіта має три ступені осягнення музики. Вивчаються теми: “Звук і уяві”, “Музика — дзеркало епохи”, “Музика, натхненна іншими видами мистецтва”, “Хорова музика”, “Інструменти симфонічного оркестру”, “Музичні форми, епохи, стилі”. На другому етапі ці теми поглиблюються. Третій ступінь — пізнання музики в аспекті історії, філософії, соціології, участь в ансамблях. Основні принципи “Про-симфоніки” — добровільність, високий виконавський рівень, самоуправління.

Станіслав Тесар (Прага) вважає, що існує три головних проблеми, від яких залежить розвиток музичного виховання. Це питання престижу музичного виховання, якість практично-музичної підготовки майбутнього вчителя, організація навчального матеріалу й методичного оснащення процесу.

У 1970 році на ІХ конференції ІСМЕ у Москві професор Ян Будик (Прага) виклав основні положення нової концепції музичного виховання, яка передбачала музичний розвиток не лише дітей до 15 років, а й підлітків. Передбачалося 4 види діяльності: вокальна, інструментальна, слухацька й танцювально-рухова. Я.Будик пропонує нові форми творчого вияву. Створення дітьми мелодико-

ритмічних “етюдів” на основі музично-мотивованих імпульсів, різноманітні ігри зі співом, створення спеціальних програм із знайомого музичного матеріалу, доповненого віршами, рухами, загадками, власною грою на музичних інструментах.

Чеський філософ Іржі Фукач (Брюн) констатував, що в системі музичного виховання важливо розвивати творчість – креативність і перцептивність, необхідний синтез усієї активності дітей.

При Братиславській школі мистецтв створена експериментальна підготовча група з дітей 4-5-ти років, які відкривають для себе світ через музику під керівництвом Ольги Подставкової. Діти поступово розуміють, що музика виражає різноманітні почуття людини, розповідає про життєві події.

Еміл Михл (Словаччина) – ентузіаст музичного мистецтва, автор дитячих музичних інструментів-іграшок. Працює над творчим розвитком учнів у процесі хорового співу, руху, гри на дитячих музичних інструментах [4].

Принциповою особливістю вальфдорських шкіл є пильне піклування про збереження та розвиток творчої основи в людині, що пов’язане не тільки з розвитком інтелекту дитини, скільки з розвитком її емоційно-вольових якостей і здібностей [5, 37].

На думку дослідників, переваги вальфдорської педагогіки полягають в тому, що освітньо-виховна діяльність школи ґрунтуються на принципі глибокого індивідуального знання особистості учня, його темпераменту, характеру. У досвіді вальфдорської школи заслуговує на увагу так званий “ритмічний початок” процесу навчання. У молодших класах на ритміку відводиться до 30 хвилин. Змістом цієї ритмічної частини є спів дітей хором у супроводі гри на сопілці та дзвіночках, декламація віршів хором, припlessкування і притупування. При цьому педагогічної значущості набувають і вольові зусилля, що виникають під час виконання цих дій усіма учнями.

Розкладом передбачено регулярні уроки музики. Але позаурочний час прагнуть організувати відповідно до дитячого розвитку. Так, у перші два роки навчання у дитини ще не відбувається становлення слуху. Починаючи з 3-го класу діти вчаться гри на певному музичному інструменті, а в 5-му створюється оркестр класу [6, 41].

Мета програми з музики – сформувати у школярів музичну культуру як важливу і невід’ємну частину їх духовної культури. Мети можна досягнути, вирішуючи три педагогічні завдання: 1) формування емоційного ставлення до музики на основі її сприймання; 2) формування свідомого ставлення до музики; 3) формування практичного ставлення до музики у процесі її виконання [7, 40].

Музична культура повинна стати духовним надбанням кожної людини. Розпочинаючи навчання музики варто з національного фольклору, постійно розвивати музичний слух, колективне музикування, творче сприймання музики, спрямовувати всю роботу дітей на накопичення музично-слухового досвіду й уявлень.

Шкільні системи майже всіх європейських країн віддають перевагу вихованню інтелектуалів, тому висловлюється надія, що внаслідок шкільних реформ буде звернено увагу на місце предметів мистецького циклу у навчально-виховному процесі [4].

Література:

2. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя, 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение. 1984. – 206 с.
3. Орф К. Шульверк. Итоги и задачи //Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. – М.: Сов. композитор. 1978. – С. 57-212.
4. Огороднов Д. Музикально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – К.: Музична Україна, 1989. – 165 с.
5. Хлебникова Л. Музичне виховання – творчість – діти. (За матеріалами міжнародних конференцій з музичного виховання у Словаччині) //Мистецтво та освіта. – 1996. – №1. – С. 48-52.
6. Іонова О. Зміст вальфдорської освіти – засіб розвитку особистості учня //Рідна школа. – 1999. – № 7-8. – С. 37-40.
7. Абашкіна І.В. Організація навчально-виховного процесу у вальфдорській школі (Німеччина) //Початкова школа. – 1993. – №1. – С. 41-45.
8. Гребенщикова О.Р. За системою вальфдорської педагогіки //Початкова школа. – 1993. — №7. – С. 36-42.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Віктор Берека

Вплив реформ освіти на розвиток позашкільних закладів в Україні (60- 70 роки)

Поглиблене вивчення розвитку позашкільних закладів у цей період педагогічною науковою здійснювалося в основному в масштабі всього Радянського Союзу, тоді як національні аспекти даної проблеми практично не розглядались і не досліджувались, хоча зусиллями українських педагогів — В.Сухомлинського, Б.Кобзаря, Н.Харінко та інших — в цьому напрямі було зроблено чимало.

Завдяки їх зусиллям та плідній діяльності педагогів-практиків робота позашкільних закладів здійснювалась у напрямі розвитку пізнавальних інтересів, здібностей, навичок, технічної, натуралістичної творчості школярів, що займалися безпосередньо в гуртках, клубах Палаців і Будинків пionерів, станціях юних техніків, натуралістів тощо.

Саме в цей період спостерігається бурхливий розвиток в Україні мережі позашкільних закладів різних типів порівняно з 50-ми роками [1].

Цьому прогресивному процесу сприяло те, що в кінці 50-х років було введено єдину державну статистичну звітність для позашкільних закладів, якою чітко визначався їх освітньо-виховний рівень. Позитивним у цій звітності було те, що вона давала можливість систематизувати дані про кількість штатних працівників, керівників гуртків та акомпаніаторів, про гуртки та кількість дітей у них, а також про стан матеріальної бази.

У фондах Центрального державного архіву вищих органів України (ЦДАВОУ) та обласних державних архівів виявлено і проаналізовано чимало документів і матеріалів, які були характерними для загальних тенденцій становлення та розвитку мережі позашкільних закладів у ці роки [2-10].

Так, якщо наприкінці 50-х - на початку 60-х років в Україні діяло близко 400 позашкільних закладів [11], то вже в 1967 році їх стало 1086, в яких працювало 17889 гуртків, де займалося 434176 учнів, що становило майже 7% від їх загальної кількості [12].

Аналіз архівних матеріалів також дозволив виявити, що конкретний підхід Міністерства народної освіти України до кількісного і якісного стану позашкільної освіти загалом, та гурткової роботи зокрема значно сприяв підвищенню ефективності діяльності позашкільних закладів.

Зведеній статистичний звіт позашкільних закладів системи Міністерства освіти за 1968 рік (без дитячих спортивних шкіл, але з даними по дитячих флотиліях) засвідчує, що в 15 115 гуртках брало участь понад 348 442 учнів [13].

Статистичні дані також показують, що в цей період найбільша увага зверталася на гуртки технічного профілю, в яких займалося понад 29,9% загальної кількості школярів, охоплених позашкільною роботою. Міністерство освіти республіки широко організовує підвищення кваліфікації керівників шкіл, станцій юних техніків, Палаців і Будинків пionерів, узагальнює і поширює передовий досвід, опрацьовує й видає інструктивно-методичні матеріали, перевіряє роботу позашкільних установ, розглядає питання про стан технічної творчості на колегіях, проводить конференції і з'яди юних техніків, змагання з технічних видів спорту, організовує літні профільні технічні табори учнів. Разом з комсомольськими і профспілковими організаціями вдалось домогтись відкриття в усіх обласних центрах магазинів "Юний технік" або відповідних відділів в універмагах, вирішено питання постачання технічних гуртків матеріалами, інструментами, напівфабрикатами і верстатами [14].

Все це позитивно вплинуло на стан технічної творчості учнівської молоді. Україна по цьому показнику займала провідне місце серед інших республік. Тільки за 1966 рік 125 юних техніків нагороджено медалями, 163 - дипломами Всесоюзної виставки передового досвіду в народному

господарстві СРСР[15].

З'являються і розвиваються інші моральні та матеріальні стимули в гуртковій роботі учнів. Так, спеціальним кошторисом передбачалися витрати на відзначення призами і подарунками за кращі досягнення школярів - учасників змагань, конкурсів, оглядів і естафет. У 1968 році, наприклад, на ці цілі Міністерством освіти передбачалося 13 290 карбованців для нагородження 529 учасників з 21 проведеного заходу.

Саме в цей період ставиться вимога щодо дальшого збільшення кількості гуртків, робота яких пов'язувалась би з технічною та натуралістичною творчістю і дослідницькою роботою. Це, зокрема, добре видно із поданих статистичних матеріалів про гурткову роботу Київського палацу пionерів, наведених у записці Міністерства освіти Президії Верховної Ради УРСР[8].

Гуртки технічного, натуралістичного та туристсько-краєзнавчого профілів у загальній кількості гуртків становили 50,2 відсотка від їх загальної кількості. Це певним чином відповідало вимогам часу та потребам науково-технічної революції у всіх сферах життя суспільства.

Найбільшими темпами зростали гуртки натуралістичного, туристсько-краєзнавчого та технічного профілів, водночас досить повільно відбувалось кількісне зростання музично-хорових, театральних та драматичних гуртків, які становили 32,4 відсотка від загальної кількості гуртків позашкільних закладів.

Варто також зазначити, що на розвиток позашкільних закладів України великий вплив мали різного роду документи та розпорядження союзних відомств. До прикладу, у 1968 році на місця був направлений циркулярний лист Міністерства освіти СРСР «Про стан і заходи щодо поліпшення дитячої технічної творчості», де відзначалося, що в Українській РСР технічною творчістю охоплено майже мільйон учнів [16].

Щоправда, як свідчить аналіз українських архівних матеріалів цих років, ситуація була дещо іншою. Юні техніки Республіки, відзначаючи 50-річчя Жовтневої революції, так звітували про свої успіхи у моделюванні і конструюванні, змаганнях з технічних видів спорту: «впродовж 1968-1969 навчального року в 50 тисячах технічних гуртках навчалось майже 660 тисяч школярів»[17]. Це на третину менше, ніж вказувалось у зазначеному вище союзному документі .

В цьому також зверталась увага на слабку роботу особливо з дівчатами і молодшими школярами. Саме у цей період кількість фізико-технічних і хімічних гуртків зменшувалася, майже відсутні виробничо-технічні гуртки (електротехнічної, токарної, будівельної справи тощо). Недостатньо уваги зверталося на розширення політехнічного кругозору юних техніків, ознайомлення їх із досягненнями науки і техніки. Робота багатьох гуртків не мала творчого характеру, суспільно корисної спрямованості, не пов'язувалась з діяльністю наукових установ, навчальних закладів, підприємств, колгоспів, радгоспів[16].

Це підтверджують також інші архівні матеріали та документи тих років, в яких зазначалось, що в багатьох школах і позашкільних закладах потребувала корінного поліпшення методика проведення гурткових занять, які часто дублювали уроки, недостатньо спрямовувались на розвиток творчої самостійності, дослідницьких навичок школярів[17].

Хоча гуртками науково-технічного та біолого-натуралістичного спрямування було охоплено 47,6 відсотка від загальної кількості учнів, що займалися у позашкільних закладах, у цей період спостерігається значне зменшення кількості старшокласників, що займалися в них – до 39 відсотків [13].

У типовому положенні про Будинок пionерів, затвердженному Міністерством освіти СРСР та погодженному з ЦК ВЛКСМ і Міністерством фінансів СРСР (1976 рік), у розділі “Зміст роботи Будинку пionерів” вже вимагалося, щоб не менше 50 відсотків гуртків позашкільного закладу пов'язувалося з технічною творчістю, натуралістичною та дослідницькою роботою[18].

Як свідчать проаналізовані нами архівні матеріали, нормативні документи, результати наукових досліджень, у 70-х роках мережа позашкільних закладів Міністерства освіти УРСР зросла з 1351 до 1743 одиниць, кількість дітей, охоплених гуртковою роботою у різних типах позашкільних закладів, – з 554,1 тисяч до 900,2 тисяч школярів [19].

У вересні 1973 року Міністерство освіти СРСР направляє інструктивного листа «Про участь школярів у Всесоюзному огляді науково-технічної творчості молоді» [20], який проводився в три етапи впродовж 1971-1975 років. Позитивним у цій акції є, на нашу думку, те, що в ході огляду здійснювалися заходи, спрямовані на подальший розвиток технічної творчості пionерів і школярів, розширення мережі дитячих позашкільних закладів і зміщення їх матеріальної бази.

Це підтверджує аналіз статистичних даних цих років: якщо в 1975 році, порівняно з 1970 роком, кількість Палаців і Будинків пionерів зросла на 4 відсотку, дитячі екскурсійно-туристські станції і дитячі парки залишилися на тому ж рівні, а кількість дитячих стадіонів навіть зменшилась на 1 одиницю, то кількість станцій юних техніків збільшилась на 48,6 відсотка, а кількість учнів, що їх відвідували - на 52 відсотки [21-25].

Однак зміст позашкільної роботи цього періоду мав постійний політичний підтекст. Зокрема в республіканській експедиції "За ленінське ставлення до природи" брало участь понад 40 тисяч гуртків юннатів, юнацьких секцій охорони природи, шкіл і позашкільних закладів. Лише навесні 1969 року юними натуралистами посаджено більше 24 мільйонів дерев і кущів. Впродовж 1968-1969 навчального року у школах і позашкільних закладах республіки працювало понад 536 тисяч пionерських зелених патрулів, лісових дозорів, сигнальних постів по боротьбі з шкідниками сільськогосподарських культур і зелених насаджень [26].

Ряд напрямів позашкільної роботи розвивався під тиском з боку Міністерства освіти, ЦК ЛКСМУ, ЦК КПУ тощо. Так, напередодні 50-річчя Великої жовтневої соціалістичної революції було оголошено республіканську туристсько-краєзнавчу експедицію під девізом "Шляхами Великого Жовтня". Головною вимогою при цьому була участь усіх без винятку позашкільних закладів у цьому заході. Контроль за виконанням цієї постанови здійснювався на численних нарадах [там же].

Так, на республіканській нараді директорів обласних дитячих туристських станцій, яка відбулась 5 березня 1966 року, зазначалось, що необхідно виконати ті завдання, які рекомендуються науково-дослідними закладами Академії наук та іншими установами. Важливо, щоби брали участь в експедиції не тисячі, а сотні тисяч загонів [27].

Аналіз архівних матеріалів дозволив виявити і систематизувати дані, які свідчать що впродовж 1967 року в експедиції брало участь близько 64 тисяч експедиційних загонів, які об'єднували майже два мільйони учнів. Це вважалося недостатнім, стверджувалось, що не повинно бути жодної школи, жодного позашкільного закладу, які не включились би в роботу з дослідженням і вивченням рідного краю. На подібні цілі виділялася більшість коштів. Так, для відзначення переможців конкурсів і змагань, присвячених 100-річчю з дня народження В.Леніна і 50-річчя Ленінського комсомолу Міністерство освіти УРСР та ЦК ЛКСМУ просили Раду Міністрів республіки дозволити витратити 13,3 тисячі карбованців за рахунок асигнувань з республіканського бюджету на позашкільну роботу серед дітей [28].

Широкому розгортанню позакласної і позашкільної роботи серед учнів з географії і краєзнавства, залученню школярів до систематичного вивчення і дослідження рідного краю, проведенню туристських походів та екскурсій зобов'язана була сприяти республіканська географічна краєзнавча олімпіада учнів Української РСР. Її республіканський оргкомітет складався з представників Міністерства народної освіти УРСР, ЦК ЛКСМУ, республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ, Українського географічного товариства при АН УРСР, а роботою республіканського об'єднання юних любителів науки і техніки керувала рада об'єднання при ЦК ЛКСМУ, до якої входили представники ЦК КПУ, ЦК ЛКСМУ, АН УРСР, Укрраднаргоспу, Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти та Укрпрофради.

Положенням про це об'єднання передбачалося, що головним напрямом його роботи повинно стати встановлення тісного ділового контакту, організація взаємодопомоги між республіканськими, обласними, міськими технічними, юннатськими, краєзнавчими станціями, науковими гуртками різного профілю та шкільними науковими товариствами [там же].

Таким чином, становлення і розвиток мережі позашкільних закладів в Україні в 60-ті - 70-ті роках визначали конкретними умовами життя країни, соціально-політичними процесами, що відбувалися в суспільстві, відповідними реформами в системі освіти та виховання. Ці процеси жорстко контролювалися згідно з постановами комуністичної партії та радянського уряду в галузі освіти та молодіжної політики.

Для виконання завдань, що визначалися партійними й урядовими документами, відкривалися, крім позашкільних закладів освіти, позашкільні заклади інших міністерств та відомств. Однак більшість із цих закладів не мала масового і систематичного характеру, питома вага їх вихованців у загальній кількості була незначною.

Відбувалася переорієнтація діяльності позашкільних закладів на інструктивно-методичну роботу, мережа яких постійно розширювалась. З метою впорядкування їх роботи приймається єдина номенклатура позашкільних закладів у колишньому Радянському Союзі, в Україні, зокрема,

вводиться статистична звітність, яка передбачає обов'язковий облік кількості гуртків та дітей в них, склад педагогічних кадрів, деякі аспекти матеріального забезпечення.

Аналіз архівних матеріалів дозволяє констатувати наявність систематичної звітності про роботу позашкільних закладів перед вищими органами влади, в яких, крім досягнень, обов'язковим було висвітлення невирішених проблем. Все це давало змогу не лише впорядковувати діючу систему позашкільних закладів, але й значно зміцнити їх матеріальну базу, в першу чергу Палаців та Будинків пionерів, літніх оздоровчих таборів.

Відчутним був вплив науково-технічної революції на розвиток позашкільних закладів. Він призвів до значної переорієнтації загальноосвітніх шкіл в інституцію, яка все більше часу відводила тільки на навчання дітей та учнівської молоді, тоді, як центр виховної роботи поступово переносився в сім'ю та позашкільний заклад.

Водночас, під тиском партійних органів, рекомендувалось всю позакласну і позашкільну роботу проводити через пionерську організацію. З цією метою було оголошено ряд масових та всеукраїнських акцій, які у кінцевому результаті привели до того, що в освітньо-виховному процесі позашкільних закладів задоволення потреб дітей в особистій творчій діяльності, здебільшого, ігнорувалося та підмінялося масовою роботою ідейного спрямування.

Література:

1. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967 pp.). — К.: Радянська школа, 1967 .
2. Центральний державний архів вищих органів України (далі ЦДАВО України) Ф. 166 оп 15 спр. 3007
3. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 4415
4. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 4416
5. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 4771
6. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 5215
7. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 5220
8. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 6132 арк. 9,47
9. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 6630
10. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 7607
11. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 2508
12. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 6132 арк. 39
13. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 6700
14. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 6630 арк. 5,7,8
15. Про стан і заходи поліпшення дитячої технічної творчості. Циркулярний лист Міністерства освіти СРСР від 11 червня 1969р. №77-м. М., "Педагогіка", 1971, с.213-218.
16. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 7136 арк. 3,4,7
17. Типовое положение о Доме пионеров. Утверждено Министерством просвещения СССР, согласовано с ЦК ВЛКСМ и Министерством финансов СССР 21 октября 1976 года. Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1977. — № 18 - с.7-19.
18. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр.7735 арк.3
19. Об участии школьников во Всесоюзном смотре научно-технического творчества молодёжи. Инструктивное письмо Министерства просвещения СССР от 25 сентября 1973 года №59-м. Средняя школа. Постановления, приказы, инструкции. - М.: Педагогика, 1975 - с.200-204.
20. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 7969
21. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 8092
22. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 8093
23. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 8503
24. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 8504
25. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 5217, арк. 5,6
26. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 4413
27. ЦДАВО України Ф. 166 оп. 15 спр. 6630, арк.6

АВСТРІЙСЬКА СИСТЕМА ОСВІТИ І ЇЇ ВПЛИВ НА ШКІЛЬНИЦТВО ПІВНІЧНОЇ БУКОВИНІ І СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ В XIX-XX СТ.

Варто пригадати, що минуло майже 125 років від утворення університету в Чернівцях (за часів Австро-Угорської монархії) і ціле століття від тоді, як великий український письменник та поет Іван Франко отримав вчений ступінь доктора у Віденському університеті, щоб зрозуміти, що австрійсько-українські відносини у галузі науки мають досить давню історію.

Підвалини австрійської освіти закладені у ранньому середньовіччі. В ті часи головну роль в організації освіти в країні відігравала католицька церква.

Початок же державної освіти в Австрії припадає на еру освіченого абсолютизму другої половини XVIII ст. Державні школи були запроваджені під час правління Марії Терезії у ході реформи освіти 1774 року. Тоді було видано указ, який узаконював шестиричну обов'язкову освіту, а пізніше суттєво вплинув на шкільництво Північної Буковини і Східної Галичини.

У результаті російсько-турецької війни (1768-1774) австрійська імперія здобула колишню молдавську Буковину з-під влади Туреччини. На території близько 10500км² не існувало на той час жодної школи. Зафіксовано лише 2 курси для навчання священиків і церковних хористів при православному єпископі. Приблизно 70000 населення було практично неграмотним. «Саме поняття народна школа,— за висловлюванням професора Фердинанда Ціглауера фон Блюменталя, — було абсолютно відсутнє» [1, 9-17].

Після інспекційних поїздок австрійської адміністрації на нові землі запроваджують у 1779р. латинську школу, яка згодом отримує назву нормальна школа (die Normalschule).

Не зважаючи на великі труднощі, які виникали здебільшого з боку православного населення, яке вбачало в цьому насильницький процес католизації, в кінці 1783р. направили двох вчителів: Антона де Маркі і Франца Таллінгера у міста Чернівці і Сучава [1, 13].

Згодом у 1784р. були відкриті дві двокласні школи (die Normalschule) з 68 учнями. Роком пізніше упорядковуються за новою методикою перші районні школи. А в 1790р., незадовго до приєднання Буковини до Галичини, напічувалось вже 30 народних шкіл. У 1840р. на Буковині, при зростаючому населенні, було на 334088 чоловік 46 народних шкіл з 4595 учнями [1, 15].

Але поворотний момент для швидкого розвитку народного шкільництва на Буковині настав лише після відокремлення території у 1849р. від Галичини, а також завдяки імперському закону щодо народних шкіл, регіональним законам від 1869 і 1873рр. [4, 130].

Таким чином, у 1860р. було вже 107 народних шкіл, у 1871 – 167, 1880 - 206, 1890 - 305 і 1895 - 349. Поряд із цим за період з 1879 по 1898р. було юридично оформлено ще 22 приватні школи (die Privatvolksschule). Загальне число шкіл становило 371 з 75784 учнями. Це складало 79% усіх дітей шкільного віку. У 1918р., після відокремлення Буковини від Австрії і приєднання до Румунії, нова адміністрація успадкувала 486 народних шкіл, що сформувалися за 143 роки австрійського панування [3, 101-102].

На відміну від Галичини, де польську мову було затверджено для службового користування, на Буковині німецька мова була офіційною до 1918р.. Відповідно, школи в тих місцях, де мешканці належали до однієї окремої національності (українці, румуни та інші), були двомовними, тобто викладання велося рідною та німецькою мовами. У національнозмішаних общинах, як наприклад, румуно-українській, були так звані тривіальні школи, де проводилось навчання **однаковою мірою** на німецькій і рідних мовах. Таким чином, німецька мова була розмовною між національностями і виконувала на Буковині функцію за аналогом англійської в Індії.

Щодо структури в системі освіти Австро-Угорщини виключно важливе місце займали різні типи освітніх закладів.

Огляд народних шкіл і відвідування їх учнями на Буковині станом на 1871р. у Чернівцях є такі дані:

1. *Народні школи* - 4.
2. *Приватні школи* - 7.
3. *Приватні - конеїкти* - 4.

ОМ: 15

Навчальні плани 1823 року мали такий зміст:

I клас: учні від 6 до 14 років.

1. Навчання релігії обох конфесій – по 5 год.
2. Каліграфія німецької і молдавської (тут мається на увазі й українська) – по 2 год.
3. Читання німецькою – 2 год., молдавською – 3 год.
4. Рахунки – 3 год. Німецькою, молдавською – 2 год.
5. Каліграфія молдавською з написанням диктантів – 2 год.
6. Знання головних частин мови (грам.) в німецькій мові – 2 год.
7. Коменіус – 2 год.
8. Переклад книги звичаїв – 2 год.
9. Німецький правопис – 1 год.

Разом: 33 год. у тиждень.

II клас: учні від 7 до 15 років

1. Навчання релігії обох конфесій - по 3 год.
2. Євангеліє обох конфесій - по 1 год.
3. Німецький правопис з написанням диктантів - 3 год.
4. Німецька мова - 3 год.
5. Читання - 2 год.
6. Твір - 2 год.
7. Переклад: а) книги звичаїв – 1 год., в) 2^{ої} частини – 3 год.
8. Рахунки німецькою мовою – 4 год.
9. Практика німецької мови при посередництві молдавської (української) в перекладах письмових на німецьку мову, - 3 год.
10. Каліграфія німецькою мовою, - 3 год.

Разом: 32 год. в тиждень

III клас: учні від 9 до 16 років.

1. Релігія з включенням християнського вчення звичаїв, обох конфесій – по 4 год.
2. Катехизм №3 і Євангеліє обох конфесій – по 4 год.
3. Практика німецької мови - 3 год.
4. Дослідження, - 2 год.
5. Читання німецькою мовою з реальної термінології - 1 год.
6. Письмові твори - 2 год.
7. Переклад другої частини - 3 год.
8. Каліграфія - 3 год.
9. Рахунки - 3 год.
10. Читання і написання диктантів латинських слів - 3 год.
11. Німецький правопис і диктанти, 3 год.
12. Письмові завдання із вживанням граматичних правил - 2 год.

Разом: 37 год. у тиждень [3, 239–240].

Число учнів в усіх школах Чернівців (1872) становило 1124 хлопців і 927 дівчат. Із них німців (включаючи євреїв) - 499 хлопців і 408 дівчат; поляків - 328 хлопців і 271 дівчина; румунів - 148 хлопців і 110 дівчат; українців - 153 хлопці і 58 дівчат; угорці - 1 хлопець.

За конфесією римо-католиків - 506 хлопців і 445 дівчат; православних - 264 хлопці і 146 дівчат; євангелістів - 92 хлопців і 68 дівчат; іудеїв - 262 хлопці і 268 дівчат.

За даними 1904р. місто Чернівці нараховувало 9365 дітей шкільного віку, з яких 8470 (98,4%) були записані в школи. Число вчителів становило 169. 4205 учнів визначилися, німецькою як рідною мовою (включаючи євреїв), 1173 румунів, 1679 українців, 1394 поляків, 6 угорців і 13 інших національностей.

У Чернівцях було у 1904р. 24 школи з 157-а класами. В 15-ох із цих шкіл навчання велося німецькою, в 2-ох румунською мовою, решта були двомовні, зокрема, 2 німецько-румунські, одна німецько-українська і 4 румунно-українські. Щодо статистики у районах, то це, звичайно, виглядало дещо по-іншому. Там було із 49-ох шкіл лише 3 з німецькою мовою викладання, 4 німецько-румунською, 4 німецько-українською, одна німецько-румунсько-українською, 4 румунно-українського, 8 румунською і 25

українською мовою викладання [3, 241].

Щодо професійних шкіл (*Fachschulen*), то вони відрізнялися одна від одної викладанням великої кількості окремих навчальних дисциплін. Так, в Австрії виникло 4 типи технічних навчальних закладів. Це були:

1. Професійні школи для головних технічних груп (мистецькі і державно-технічні школи).
2. Професійні школи для окремих технічних галузей (технічні професійні школи).
3. Загальні ремісничі школи.
4. Середні професійні школи.

У Чернівцях перша реміснича школа була відкрита у 1873/74 навчальному році. Через три роки приєдналася ще одна середня професійно-технічна школа. В 1879/80рр. вища реміснича школа була замінена на заводську професійну школу для будівельників з наступним розширенням у 1884/85рр. на чотири і у 1896/97рр. на п'ять семестрів. У 1882/83рр. була відкрита торгова школа, яку розширили на чотири курси.

Навчальний план трьохрічних курсів складався з таких предметів:

1 курс: загальні дисципліни і німецька мова (3 год. у тиждень); історія і географія (3 год.); математика (5–6 год.); фізика (5–3 год.); механіка (6 год.); креслення від руки (6 год. в тиждень в обох семестрах).

Предмети для курсу будівельного ремесла: хімія (щотижня 5 год. в обох семестрах) органічна і неорганічна; нарисна геометрія (в тиждень 9 год. в обох семестрах).

Предмети для хімічного ремесла: загальна хімія (щотижня 5 год. для обох семестрів), розділена на неорганічну хімію і спеціальну частину (метали і неметали), нарисна геометрія (3 год. щотижня в обох семестрах), мінерологія (2 год. щотижня в обох семестрах), будівельна справа (2 год. щотижня в обох семестрах).

На 2 і 3-му курсах додалися до загальних предметів ще реміснича бухгалтерія (щотижня 2 год. в обох семестрах). На 2-му курсі була ще морфологія (щотижня 5 год. в обох семестрах). Викладалися також машинознавство і креслення будівельних конструкцій. На 3-му курсі додавалися на відділенні будівельної спеціальності ще топографія (щотижня 2 год.), а також історія будівельного мистецтва. Предметами на вибір були моделювання і каліграфія [1, 111, 120].

Умови прийому у ремісничу школу були не легкими. Учень буд зобов'язаний подати документ про добру успішність у четвертому класі реальної школи, реальної гімназії або гімназії.

Місцеве населення, не зважаючи на численне зростання народних шкіл, було на низькому рівні розвитку освіти. Приблизно 30 років після здобуття Буковини Австрією кайзер Франц I видав указ від 5.08.1805 про підвищення рівня освіти серед освітньо занедбаного буковинського та галицького населення. Держава була зацікавлена в тому, щоби Буковина разом з Галичиною вирівнялася в культурному плані із австрійською монархією. В першу чергу мова йшла про надання освіти священикам у рамках навчання у гімназіях.

Через три роки з часу виходу указу 10.01.1808р., поряд із директивою щодо заснування тимчасового філософського навчання для семінаристів, закладається гімназія як постійний навчальний заклад.

Основним предметом у гімназії була латина. Учні при вступі в гімназію повинні були показати необхідні знання із курсу німецької мови народної школи. Математику починали вивчати у першому класі з алгебри, а в третьому класі з рівнянь першого рівня. У старших класах вивчали також пропорції, ступені, корені і рівняння другого рівня. Географії та історії навчали з першого класу, природознавства – лише в перших трьох семестрах. Грецьку мову вивчали з третього класу.

Для покращення соціально-економічного та культурного рівня відсталих провінцій Австрія надалі проводить низку реформ в освіті. Вищий орган управління шкільництвом прийняв у 1849 році документ, що вносив зміни щодо старих середніх шкіл, які «відзначалися різноманітністю типів і хаосом у діяльності» [7, 7]. Згідно з цим документом гімназії з шестиричних ставали восьмилітніми, збільшувалась кількість годин на реальні предмети, було надане право на відкриття приватних середніх шкіл та викладання у них рідною мовою.

В роки Австро-Угорщини середнє українське шкільництво у Галичині мало кілька етапів у своєму розвитку. Найголовніші з них:

- 1864-1887 рр. — становлення україномовної гімназії;
- 1887-1908 рр. — зростання кількості середніх шкіл;
- 1908-1914 рр. — створення приватного середнього шкільництва;

1914-1918 pp. — діяльність гімназії у повоєнний період [7; 10].

На другому етапі національного середнього шкільництва було лише 6 українських класичних гімназій. А в довоєнний час працювало у Галичині 8 середніх шкіл, а також ціла низка гімназійно-підготовчих курсів. Серед них були: приватні чоловічі класичні гімназії в Копиченцях (1908р.), Рогатині (1909р.), Збаражі (1910р.), Долині (1911р.), Чорткові (1912р.), реальна гімназія в Буську (1910р.). [7;14-15]. А щодо гімназійної освіти на Буковині, то у 1863/64 навчальному році перша державна гімназія напічувала 623 учні, у 1883/84 зросла кількість до 726; в 1905/06 – 1199 [1, 131].

У 1896 р. - відкрита друга чоловіча гімназія з українськими паралельними класами. Крім того, у 1914р. були в Чернівцях такі середні школи: державна реальна школа, міський жіночий ліцей, православний жіночий ліцей.

Таким чином, у другій половині XIX – на початку ХХ ст. існувала система державної освіти, в основі якої були гімназії високого європейського рівня, із стін яких вийшло чимале число інтелектуальної еліти.

Понад 140-річне правління Австро-Угорської імперії мало позитивне значення для освіти і культури західного регіону України. Зараз можна відверто сказати, що з українцями в Східній Галичині поляки, а на Буковині румуни, поводились дискримінаційно. А належність цих регіонів до Австрії сприяла великому прогресу україномовного населення його освітнього і культурного життя. Західні українці мали значно більші можливості розвитку, ніж їх брати у слов'янській "братній" Росії. Якщо згадати, що багато вчених із Східної України, як наприклад історик Грушевський, змушені були рятуватися на Галичині чи на Буковині і тут продовжувати свою працю Німецькомовна австрійська адміністрація пропонувала куди більші можливості національного, освітянського розвитку українцям, ніж російська у Східній Україні й угорська у Карпатській Україні. Адміністративна влада Австрії сприяла полегшенню важкого становища українського греко-католицького духовенства, його матеріального і освітянського стану. З цією метою уряд заснував в 1774р. у Відні духовний греко-католицький семінар під назвою «Barbagesh», де учні вивчали вищі науки, потрібні для духовного стану [6; 479]. Через 10 років його перенесено до Львова. Вже у 1774р. у Східній Галичині виникла низка однокласних, трикласних і чотирикласних українських народних шкіл. До приєднання цієї території до складу Австро-Угорської імперії «систематично організованого українського народного шкільництва в краї не було» [5; 7]. Довготривале поневолення місцевого населення привело до відсутності навчальних закладів, а також української інтелігенції. Духовенство своїм низьким рівнем грамотності, а також тяжким матеріальним станом не особливо відрізнялося свідомістю від односельців. Маси українського народу перебували у глибокій безпросвітній темноті. «Українська церква не мала до того ані достатнього розуміння, ані засобів, ані змоги» [5; 8].

У 1784 р. був відкритий у Львові німецькомовний університет із чотирма факультетами. Три роки пізніше було закладено там же «Studium rethenum», спеціальний філософсько-теологічний інститут для українців, який функціонував до 1809 р. і мав сuto український професорський колегіум з навчання рідною мовою. Вже у 1834 р. виходить українська граматика Йосипа Левицького німецькою мовою, де автор наголошує на самостійності української мови. Таким чином, відбувалося повільне, але поступове національне відродження Західної України.

Із постійним зростанням кількості учнів у школах виникла гостра потреба у педагогічних кадрах. Тому важливу роль у розвитку власне педагогічної освіти австрійського шкільництва на початку ХІХ ст. повинен був відіграти закон під назвою «Політична устава шкільна» (1805р.). Цей документ передбачав підготовку шкільногочителя. Згідно з цим законом педагогічні курси повинні були щорічно відбуватися в нормальних або зразкових головних школах. Кандидати на вчительську посаду здавали конкурсний екзамен. Шестимісячний педагогічний курс проходили кандидати на вчительські посади в реальних школах. До таких кандидатів ставились вищі вимоги. Кандидати на посаду вчителя тривіальної школи проходили трьохмісячний педагогічний курс при головній школі. Після закінчення навчання кандидат складав теоретичний і практичний іспит, лише при позитивному результаті якого отримував свідоцтво на право бути помічником вчителя. Після однорічної практики на посаді помічника кандидат, що досяг 20-ти років, міг добиватися вчительського патенту [5, 20].

Варто відзначити, що вимоги до рівня підготовки кандидатів у вчителі у цей період були досить скромними, відповідно знання — низькими.

Із подальшим розвитком суспільних відносин постало питання про реформування шкільництва Австрії, розширення числа навчальних закладів. Якщо прослідкувати за даними статистики цього часу щодо відкриття освітніх закладів на Галичині, то можна стверджувати про їх постійний

прогресуючий ріст, хоча відсоток неписемних був ще дуже великий:

1798 – 240 шкіл (в т.ч. 1 нормальна, 9 головних, 3 тривіальні, 8 окружних, 114 сільських, 102 міських);

1845 – 1772 школи (31 нормальна, 1718 тривіальних і парафіальних шкіл, 23 дівочі);

1860 – 2442 школи;

1880 – 2847 школ (77,08% жителів були неграмотними);

1890 – 3653 школи (відвідувало школу 59,5% дітей шкільного віку);

1900 – 4649 школ (число неграмотних становило 46,1%; відвідувало школу 71,4%);

1910 – 5457 школ [5; 14, 35, 63, 69, 85].

З вище наведених даних стає зрозумілим, що із великим зростанням кількості навчальних закладів виникла необхідність у забезпеченні їх вчителями. Важливу роль у створенні умов для освіти вчителів відіграв закон про шкільництво Австрії від 14 травня 1869 року.

У зв'язку з цим передбачалося створення вчительських виховних закладів. Тривалість навчання у закладах для підготовки вчителів була встановлена 4 роки. Для викладання тут були затверджені такі предмети: релігія; граматика і наука письменності і словесності; математика (числення, алгебра і геометрія); описуючі науки природи (зоологія, ботаніка і мінералогія); наука природи (фізика й хімії); землепис і історія; наука про вітчизняний устав; наука господарства з особливим поглядом на земельні відносини краю і креслення; музика; тілесні вправи.

Дещо іншою була програма у закладах для підготовки вчителів-дівчат: закон Божий; наука виховання і навчання і її історія; граматика; наука природи; писання; креслення; спів; наука домашнього господарства; чужі мови; жіночі ручні роботи; тілесні вправи.

Підготовка вчителів-жінок проводилась у навчальних закладах і на окремих курсах. Навчання було безоплатним.

До вступників ставилась низка вимог: 15-річний вік, бути фізично здоровим, морально не порочним і мати відповідну освітню підготовку, рівень якої визначався вступними екзаменами з предметів, що вивчались у нижчих рельєфних школах або в нижчих гімназіях (крім іноземної мови).

Після закінчення навчання випускники здавали екзамени перед комісією після чого отримували свідоцтво зрілості. Документ давав право займати посаду молодшого або тимчасового вчителя. Для постійної роботи треба було одержати кваліфікаційне свідоцтво, яке видавали при здачі кваліфікаційного екзамену після двохрічної практичної роботи. Документ надавав право викладання в народних і міщанських школах.

З метою надати глибшої підготовки майбутнім вчителям створювались особливі учительські курси. Подальша освіта вчителів здійснювалася за допомогою шкільних часописів, учительських бібліотек, конференцій і курсів. Курси вчителів відкривалися при закладах, де проводилася їх підготовка [5, 58-59].

Але саме життя вимагало кардинальних змін у підготовці учительських кадрів. На цьому ґрунті засновуються у Галичині учительські семінарії. У 1871 році за розпорядженням краївової шкільної ради було прийняте рішення про відкриття учительських семінарій — окремих закладів для підготовки вчителів для народних школ. Строк навчання в них був три роки. Для навчання кандидатів у вчителі утворювались народні двокласні школи. З 1874 року жіночі, а в 1891–1893 роках чоловічі семінарії стали чотирьохрічними. Навчання у семінаріях було безоплатним.

На відміну від препаранд, підготовка вчителів у семінаріях була більш ґрунтовною. Учні одержували не лише фахову освіту, їх вивчали широке поле загальноосвітніх предметів. Екзамени у семінарії здавали з таких предметів: наука релігії, педагогіка, дидактика, практична методика шкільних предметів, географія, історія Вітчизни, рахунки усні і письмові, геометрія усна і письмова, історія натуруальна, фізика, каліграфія, малювання, спів, гімнастика. Окремо оцінювались читання й усне висловлювання, граматика, виправдання письма. Наука про господарство включала рільництво, садівництво, бджільництво, шовківництво. Виставлялися оцінки з трьох мов: польської, української, німецької. Згідно з результатами екзаменів комісія робила висновок про те, чи випускник може бути кандидатом на право проходження практики у ранзі помічника і складання через три роки учительського екзамену. Випускник отримував атестат зрілості [5, 68].

Відкриття учительських семінарій привело до значного покращення якісного складу народних учителів і загалом розвитку шкільництва.

Про стан справ у вищій школі на українських землях в період Австро-Угорщини свідчить заснування Чернівецького університету, що виник внаслідок австро-угорського договору від 1867 р.

Цей договір приніс полякам у Галичині територіальну автономію і одним із перших польських заходів у Східній Галичині, незважаючи на переважну більшість українського населення, була полонізація Львівського університету. Наслідки полонізації цього відчуло населення Буковини, яке через незнання польської мови не могло навчатися у Львівському університеті. Молодь змушена була звертатися до віддалених університетів Відня, Граца, Інсбрука і Праги, що завжди було пов'язане з величими витратами.

Отже, в жовтні 1875р. відкрився п'ятий австрійсько-німецький університет у Чернівцях з трьома факультетами (філософія, право і теологія). Мовою викладання була німецька, крім практичної теології, де навчання велося румунською і українською.

Реакції сусідів на відкриття Чернівецького університету були доволі різними. Перш за все, галицькі українці, а також румуни підтримали і вітали ідею створення цього навчального закладу. Але в жодній мірі це не стосується поляків і угорців, які змушені були «терпіти» «Франціско-Йозефіна університет». Їм, як і сусідам росіянам, новостворена кафедра української мови та літератури, тобто україністики, була «більшом у оці». Українська мова вже викладалася у польському університеті у Львові, але вона була поляками дуже сильно обмежена. В той же час такий навчальний предмет, як українська мова у царській Росії був заборонений. Таким чином, лише в Австрійській монархії навчали цієї мови і літератури. Однак і Угорщина, і Польща не хотіли сприймати навіть саме існування українського народу.

Цікавими є дані статистики щодо студентів за національною належністю, які навчалися в університеті (за матеріалами архівного документа: Handw^ulderbuch des Grenz – und Auslanddeutschtums, Ferdinand Hirt in Breslau, 1938.– S. 638).

Зимовий семестр	німці	румуни	українці	поляки	євреї	інші	разом
1875/7 6	31	53	41	28	5 1	4	208
1885/86	41	98	28	33	6 2	3	265
1896/97	54	104	37	34	1 28	1 4	371
1905/06	35	178	90	25	2 87	3	698
1913/14	27	310	303	86	4 31	4 1	1198
1918/19	133	217	151	55	4 75	9	1040

Дещо по-іншому було на Буковині. Як вже зазначалося вище, до 1918р. офіційною мовою, а також мовою лекцій у заснованому університеті була німецька. Діти українців і румунів вивчали у народних школах поряд з рідною мовою німецьку. Старожили Чернівців неодноразово згадували, що важко було уявити українського інтелектуала, який би не міг досконало опанувати німецьку мову, при цьому не знехтувавши власну, рідну мову. Не здивим буде згадати буковинського письменника Ю. Фед'ковича, який вивчив німецьку мову настільки добре, що свій перший літературний дебют розпочав німецькою мовою і випустив у Чернівцях під назвою «Am Tscheremosch, Gedichte eines Huzulen». Відомі його спроби перекладів українських народних пісень на німецьку. Фед'кович був, можна сказати, яскраво вираженим продуктом німецького культурного впливу серед українців. Українські буковинські письменники І. Воробкевич і особливо О. Кобилянська належали до цієї когорти. О.Кобилянська — одна з найкращих знавців німецької літератури свого часу, яка була під великим впливом Гайнє і Ніцше, Келлера, — перекладала твори останнього, а також прозу Марії фон Ебнер-Ешенбах на українську і твори В.Стефаника, Марка Вовчка, Лесі Українки, Олени Пчілки, Наталі Кобринської та інших на німецьку.

Письменниця співпрацювала з видавництвами у Німеччині, Австрії і Швейцарії, особливо з літературними видавництвами «Die neue Zeit», «Neue Revue», «Berliner Rundschau», «Aus fremden Zungen», «Gesellschaft», «Rutherische Revue» та ін. Свої перші твори вона писала німецькою мовою: «Hortensia» (1890), «Die Natur» (1894), «Phantasie – impromptu» (1894), «Valse malancolique» (1894), «Eine Schacht» (1895), «Auf den Feldern» (1898), «Die Kultiviente» (1898), «Der Bauer» та ін.

Отже, аналізуючи наведені дані, можна стверджувати, що співіснування народів, конфесій, культур на маленькій території Буковини в сфері освіти в період панування Австрії відповідало європейському рівню розвитку культури.

Крізь призму сьогодення досить важливим буде провести, хоча й стисло, паралелі між станом освіти в період Австро-Угорщини, з одного боку, і Польщі, царської Росії, а також Румунії, — з іншого, на українських теренах, зокрема на Галичині і Буковині.

Варшавський пакт Симона Петлюри з Польщею, який був підписаний 21.04.1920р., дорого обійшовся Україні. В його результаті різні частини української території опинилися під окупацією: Галичина — під польською (1919–1939рр.), Буковина — румунською (з 1918р.), Закарпаття — під чеською (1919р.), Наддніпрянська Україна — під російсько-радянською (з 1920р.).

На всіх окупованих землях доля української школи складалася по-різному. Спільним було одне — обмеження прав українців на освіту рідною мовою. Цей процес посилився на всіх територіях. Показовим прикладом може слугувати політика так званої утраквізації на українських теренах, загарбаних Польщею. Це була шкільна система, згідно з якою навчання учнів здійснювалося двома мовами. Відповідно утраквізація передбачала зміну однієї мови навчання у школі на дві. Після окупації Польщею у 1919р. більшої частини Західних земель України було запроваджено двомовні школи, причому польська мова дістала статус офіційної. Закон про утраквізацію вступив у дію 1924р. Проте ще до прийняття цього закону відбулося досить виразне розмежування шкіл з українською і польською мовами навчання. Впровадження двомовних шкіл фактично призвело до знищення українського шкільництва, що абсолютно було протилежним утраквізму в австрійському виконанні. Так, кількість шкіл з українською мовою навчання зменшилось «з 2869 у 1921/22 навчальному році до 753 у 1927/28 році» [4, 154].

Формально закон передбачав рівність прав українського і польського населення щодо мови навчання. Спочатку лише окремі навчальні дисципліни почали викладати польською мовою, а невдовзі майже всі українські школи перетворено на утраквістичні, а мрія про заснування українського університету залишилася нездійсненою.

Тільки-но поляки зайняли в 1919р. Львів, всі кафедри з українською мовою викладання у Львівському університеті були ліквідовані. Спеціальним указом українцям було заборонено вступати до університету. Таким правом користувалися лише польські громадяни. Польський окупаційний режим, здійснюючи полонізації українських земель, взагалі заборонив діяльність українських шкіл [4, 155].

Щодо царської Росії, яка «взволила» у 1914р. Галичину і Буковину «з-під австрійського поневолення», то за дуже короткий час у цих регіонах російські власті заборонили видавництво газет, часописів, книг українською мовою, знищили бібліотеку Наукового товариства ім. Т.Шевченка, розгромили товариство «Просвіта». Жорстоких переслідувань зазнала греко-католицька церква.

Кількома роками пізніше на Буковині розпочалася жорстока румунізація шкіл, яка завершилась у 1927р., коли всі школи були переведені на румунську мову. Таким чином, українські землі були поділені між кількома європейськими країнами, кожна з яких виступала щодо України окупантам.

Таким чином австрійська система освіти відігравала прогресивну роль, на відміну від інших окупаційних режимів, на українських землях XIX - початку ХХ ст. Монархія Габсбургів забезпечила значно ширші можливості для національно-культурного відродження українців. Система освіти Австрії сприяла розвитку українського шкільництва, була тією посередницькою ланкою, з допомогою якої українці здобували знання європейського рівня, володіючи німецькою мовою. З допомогою знання німецької мови українці могли презентувати кращі твори поезії, художньої літератури далеко за межами Батьківщини.

Література:

1. Wagner, Rudolf: Das multinationale österreichische Schulwesen in der Bukowina, Bd. 1. – München, 1985. – S. 467.
2. Handwörterbuch des Grenz- und Auslanddeutschums, Ferdinand Hirt in Breslau, 1938. – S. 638.
3. Wagner, Rudolf. Von Moldauwappen zum Doppeladler. – Hofmann – Verlag Augsburg, 1991.-S. 625.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія: Підручник. – К., 1998.- С. 380.
5. Ступарик Богдан. Шкільництво Галичини (1772-1939). – Івано-Франківськ, 1994. – С. 144.
6. Грушевський Михайло. Історія України. – Київ–Львів, 1913. – С.479.
7. Курляк Ірина. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918 pp.).-Львів, 1997. - С. 221.

Становище української освіти під владою Австро-Угорщини

Галичина в другій половині XIX і на початку ХХ століття перебувала під юрисдикцією Австро-Угорської імперії. Ці землі географічно знаходилися на периферії великої держави, крім того, не відзначались багатством корисних копалин, а відтак, і значними, економічно-важливими об'єктами. Усі ці факти зумовлювали те, що Західна Україна посідала одне з останніх місць за інтелектуальним та економічним розвитком серед підімперських народів. Такий стан вирішально впливав на усі ланки суспільного життя Галичини, перешкоджаючи автохтонам повноцінно користуватися відповідними послугами: високою освітою, культурними установами, наявною на той час сферою обслуговування та іншими матеріальними та духовними потребами. Ситуація погіршувалась ще й протистоянням “нацменшин” – українців та поляків, останні значно домінували у державотворчих та культурних сферах, користуючись багатовіковими державними навичками. Польська шляхта мала провідну інтелігенцію, досвідчених політиків, які сконцентрували керівні органи в Галичині у своїх руках, а це дозволяло приймати в місцевому сеймі прийнятні для неї закони й упроваджувати їх у життя. Перевага поляків у міському населенні давала їм можливість тенденційно представляти потреби Галичини перед Віднем. Віковічна зневага поляків до українців ставила останніх у критичне культурне та економічне становище. Більшість української еліти була сполонізована, що привело до втрати національної репрезентанти перед метрополією – Віднем.

Проте Австро-Угорщина була європейською, конституційною державою з певними, наданими громадянам, правами і свободами. Конституція підтримувала право відкривати національні навчальні заклади, видавати нецензуровану періодику, розвивати приватний бізнес, допускалась свобода віросповідань [8, 413-414]. Політика монархії щодо українців мала сприятливі для останніх елементи. В 1774 році уряд надав рівного статусу уніатам з римо-католиками; Марія-Тереза присвоїла уніатській Церкві офіційну назву – Греко-католицька Церква; у Відні була відкрита для греко-католиків духовна семінарія при храмі св.Варвари (Barbareum). Спадкоємець прогресивної політики Марії-Терези, Йосиф II, продовжував сприяти українському духовенству і в 1783р. відкрив духовну семінарію у Львові, а через рік там же заснував університет із чотирма відділами, а також шестикласну гімназію, де мовою викладання маластати українська. Дивно, але українці не змогли повноцінноскористатися з наданих їм можливостей і розвинути середовище власної освіти, навпаки, повністю втративши контроль над ними, дали змогу полякам впровадити в університеті свої правила та вимоги [1, 67]. Не останню роль у цьому відіграв факт відсутності стійкої літературної української мови та єдності між самими автохтонами. В цей час українці Західної України користувалися так званим “наречієм”, сумішшю польської, російської та церковнослов'янської мов. Такий суржик був не зрозумілим для більшості галичан, ним переважно користувалися духовні особи, що призводило до відриву Церкви від народу. Навіть митрополит Михайло Левицький і його оточення вважали “вживання “хлопської мови” у друці негідним, непристойним і, можливо, навіть шкідливим” [8, 416]. При таких обставинах не дивно, що церковна цензура конфіскувала наклад “Русалки Дністрої”, а проповідь М.Шашкевича народною мовою розглядала з точки зору надзвичайних сенсацій. Внутрішні суперечності серед галичан не дозволяли виробити конструктивний і цілеспрямований напрям у розвитку національної культури й освіти. Непорозуміння сприяли активізації польських шовіністичних кіл, які активно поширювали антиукраїнські погляди.

Такі обставини привели до втрати українства по містах Галичини і локалізації національної школи та традицій по селах. Ситуацію, що склалася, влучно схарактеризував Я.Білецький: “Деяка легкодушність і недостача глибшої політичної думки диктувала слідучу програму: село наше, ми там безпечні, а про міста байдуже, коли б тільки якнайбільше інтелігенції, то здобудемо і міста” [3, 3].

Попри всі негаразди та перешкоди у 1818р. народні школи теж зазнали певних реформ, зумовлених постановою цісаря про те, “щоби в народних школах українські діти вчилися релігії українською мовою та щоб вся наука відбувалась по-українськи в школах, де є українські діти” [1, 67]. Таке нововведення, з точки зору утвердження української мови в школах, дало б значний поступ у національній стійкості галичан. Але реформа наштовхнулась на нерозуміння її значення серед самої української інтелігенції, а особливо серед духовенства, яке користувалось ще довгий час важко зрозумілим для народу “наречієм”.

Австрія розраховувала цими реформами забезпечити надійність східного кордону імперії. Посиленням табору “рутенців” досягалось дві цілі: ідеологічне укріплення і стійкість русинів проти російської пропаганди; протиставлення поляків та українців, що не давало можливості першим зосередитись на здобутті своїх ідеалів і знайти собі союзників у рядах українців (1830, 1848). На деякий час сподівання Відня віправдалися, уряд був готовий піти і на більші поступки для українців, але цьому завадило швидке поширення ідей московофільства серед місцевої інтелігенції, в основному серед греко-католицького духовенства. Природно, що уряд не міг підтримувати ворожих собі елементів; одночасно поляки використали зміну орієнтації державної верхівки для закріплення власних політичних позицій. Прихильники теорії “великої Польщі” використовували усі дії, можливі для поширення фальсифікації: начебто власна самоназва “русин” – синонім до “росіянин”. Це зводило мінімальні старання українців на культурній і політичній ниві нанівець. У наукових колах відомо, що в XIX ст. на території Галичини українську еліту складало переважно духовенство, яке було своєрідним оберегом національної ідентичності. Відповідно, нові ідеї та течії найбільше полонили освічені кола суспільства, не винятком стало й поширення проросійських настроїв – московофільства. На думку Лисяка-Рудницького, вирішальним фактором стрімкого поширення русофільства була органічна ворожість українців до поляків [8, 428]. Побоювання уряду з приводу розповсюдження московофільства підсилювалось не тільки польською агітацією, але і тим фактом, що духовенство (яке було найбільш активним носієм московофільства) тісно контактувало з населенням, а український селянин сприймав пароха як найбільшого земного авторитета, тому останній мав необмежений вплив на формування світогляду та політичної стабільноті місцевого населення.

Русофільський рух набрав таких широких масштабів, що отримав неофіційну назву – “святоюрський” [8, 427] – за назвою митрополичної резиденції у Львові. Одна з цілей, поставлених перед старорусами (московофілами), полягала у протиставленні панівній польській мові не “низької” народної, а іншої – російської. Яскраво крайність і нелогічність поглядів московофілів виражена у приказці: “Якщо ми маємо втопитися, то краще в російському морі, аніж у польському болоті”, що виявляє психологічний стан галицького обивателя, підсвідомий зв’язок та надію на сюзерена, відсутність впевненості у власних силах і розумі, що в кінцевому результаті призводило до розвитку меншо- та маловартісних почуттів в українців. Звичайно, це вина не тільки галичан та їх провідників, а швидше – наслідок історичних обставин: відсутність власної держави, розчленування народу між різними, часто ворожими між собою, імперіями, занепад національної еліти, проводу і т.д. Можна твердити, що така ситуація склалась ще й через малоосвіченість простолюду та раціональну неповороткість автохтонної інтелігенції, яка часто вирішувала національні проблеми своїм переходом до сильнішого та стійкішого (і, як правило, ворожого українцям) табору, наприклад Острозькі, Вишневецькі і, навіть, Шептицькі.

Несвідомо Росія надзвичайно допомогла інтелектуальному зросту народовців Галичини після 1863р. І.Огієнко, як наддніпрянинець, із сумом і болем писав: “І повели тоді за кордон наші сили, наші кращі сили (підкреслення – Л.К.), що ім було тісно й небезпечно в себе вдома; попливли тоді туди і наші гроші і збагачали Австрію... І дійшло до того, що якусь там просту пісню, якийсь там дрібний віршик українці мусіли друкувати в Австрії, а той в самім Відні, а не в себе вдома, бо тут все крепко забороняли...” [9, 234]. Звичайно, для Великої України це було справжнє горе, але в Галичину прибули всі найкращі україномовні видання, що різко піднесло рівень популярності народного слова. Але це ще не всі наслідки політики Росії: антиукраїнська програма Петербурга підтримала вплив московофілів на українське середовище й авторитет Росії серед самих русофілів – це був початок кінця старорусів.

Попри зовнішні “сприятливі” обставини внутрішня ситуація не була такою оптимістичною. Після інтенсивних та наполегливих домагань, поляки в 1867 році дістали неофіційний дозвіл Відня про повноту своєї влади на території Галичини. Взамін шляхта пообіцяла австрійському уряду своє лояльне ставлення до Габсбурзької династії [2, 37]. Використовуючи цей “договір”, “нова влада” розпочала превентивний наступ на усі прояви українства, в першу чергу на освіту, культуру. Цей процес тривав із короткими перервами до 1-28 вересня 1939 року.

Яскраво описав ставлення поляків до освіти серед українців І.Франко у роботі “К істории просвещения в Галиции”. Наведемо найбільш красномовні цитати, що характеризують всю глибину антиукраїнської психології польської “еліти”: “самая шляхетская интелигенция делает все возможное, чтобы мужик всегда был груб и необразован: она враждебно или недружелюбно относится к крестьянским школам, к читальням, к мужикам, выписывающим книги и газеты”; “это презрительное

или враждебное отношение польской интелегенции к просвещению народа началось очень давно и есть одно из “культурных переживаний” шляхетско-панцизянного строя старой Польши” [12, 179]. Франко наводить у цій же праці цитати з меморіалу за 1842 рік “Про справи сільські” Казимира Красицького: “Основываемые школы не оказывают хорошего влияния на массу. Пусть бы особенно талантливые пользовались ими и приспособлялись к высшим занятиям; для массы довольно будет религиозных приходских школ, где святой обязанностью духовных будет сызмала прививать народу понятие религии, морали, обязанностей всякого человека с точки зрения общества, повинностей, какие налагает на него его сословие, любовь к труду и порядочности... услышав в школе немногого науки, наполняются только ненавистью к своему сословию, считая себя способными к чему-то высшему, но не имея достаточного рассудка чтобы испытать свои силы, бросаются на разные занятия, в которых всякий раз наталкиваются на новые препятствия, ищут причины своих неудач в существующих общественных отношениях. Отсюда идут неудовольствия, новые вздорные теории (на іх думку – Л.К.), тайные и гласные общества, волнения и т.п.” [12, 181].

Загострення антиукраїнської політики та популярність русофільських теорій викликали активну протидію з боку національно свідомого галицького елементу, який розпочав активні пошуки виходу з даної освітньої кризи. Дії народовців були спрямовані, в першу чергу, на створення власних культурних та освітніх установ, які б мали виступити забралом української ідентичності. За ініціативою О.С. Качали й університетської молоді було скликано 08.12.1868 р. перші загальні збори “Просвіти” при наявності 64-х українців зі Львова. На початках новостворене товариство послуговувалося усіма методами поширення науково-освітніх ідей серед широких верств населення. При зміні статуту в 1870 р. товариство обмежило свою діяльність до популяризації лише освітніх програм [4, 930].

У 1873 р. створюється ще одна українська наукова одиниця – НТШ. Громадськість та члени-засновники сподівалися, що нова організація стане зав'язком майбутньої Всеукраїнської академії наук. Таку ідею, а також статут наукового товариства гостро критикував у 1893 р. І. Франко, а разом із тим вказав на неможливість швидкого, хоч і бажаного, перетворення товариства в Академію. Свої роздуми Франко аргументував тим, що “науковий багаж товариства надто ще малий, по-друге, тому, що фонди його також дрібні, по-третє, що піднесення товариства до рангу Академії наук в Австрії залежить від волі цісаря..., а по-четверте, тому, що в нас нема і довго ще не буде людей, котрі б могли двигати на своїх плечах престиж і роботу, получених з рангою Академії наук” [11, 172]. Раціональні судження Франка викликані тим, що він був громадянином Австро-Угорщини і ширим українським патріотом, розумів брак підготовлених українських кадрів для розвитку науки. Але ситуація кардинально змінилася з приїздом М. Грушевського до Львова та його головуванням у НТШ. Це була та особа, яка “двигала на своїх плечах престиж і роботу” товариства, якісно підняла його науковий рівень, спрямувала роботу, що послужило міцною підвальною для наступних науковців. Завдяки Грушевському, а також науковцям із Великої України, НТШ період становлення подолало надзвичайно швидко і якісно. Тому вже у 1918 р. І. Огієнко оцінив українське НТШ, як “вогнище української науки, що коло нього згуртувалися всі видатні сили вкраїнські” [9, 234].

З ініціативи цісаря Франца-Йосифа I 25 червня 1867 року була створена Крайова шкільна рада (КШР) з переважною більшістю членів-польськів. Бажаючи захистити існуючі українські школи, галицькі українці організували в 1881 р. у Львові так зване Руське товариство педагогічне (РТП) (в 1912 р. назу碌 змінено на Українське педагогічне товариство, а в 1923 р. – “Рідна школа” УПТ), якому “Просвіта” передала свої шкільні та учительські справи в краї.

Отже, за період з 1868 по 1881 на території Галичини постало три організації, які відіграли провідну роль у національному відродженні кінця XIX – середини ХХ століття. Ця тріада виконувала і виховну, і навчальну, і просвітницьку роботу, охопивши усі найбільш життєво важливі народні потреби. Позитивним явищем є факт прилучення греко-католицької церкви до розвитку та популяризації освіти не тільки серед духовенства, а й серед широких верств населення. У кінцевому результаті українці Галичини з початком нового століття утворили міцне рушійне ядро з основними, найбільш важливими для стійкості нації елементами: християнський патріотизм, українські школи, неофіційна висока наукова установа та поширення елементарної освіти серед населення. Ці висновки підтверджують думку, що володіння елементарною освітою є основним рушієм або критерієм опірності й стабільності нації, а, можливо, і шляхом до самоутвердження, самовизначення серед інших націй світу.

Досягнення народовців до 1890 року були уже досить значними, щоби їх не помітили у Відні.

Цю ситуацію по-своєму також розуміли поляки і в свою чергу превентивно створювали найрізноманітніші перешкоди для розвитку русинів. Попри усі невдачі та перепони, українці вже відчували деяку власну інтелектуальну та організаційну силу. Таке становлення і самопочуття, природно, призвело до загострення політичного протистояння між двома підневільними народами. В цей час зовнішні, міждержавні обставини значно сприяли укріпленню позицій галичан. Оскільки відносини між Віднем і Петербургом погіршились, то австрійський міністр закордонних справ граф Густав фон Кальнокі став намовляти намісника Галичини графа Казімежа Бадені примиритися з русинами [8, 437]. Зацікавлений в успішності примирення, Володимир Антонович активно агітував галичан порозумітися з поляками. Врешті наполегливі пошуки компромісу привели до згоди представників національних кіл: це порозуміння ввійшло в історію під назвою “нова ера”. Згідно з попередньою домовленістю, за допомогою в здобутті згоди поляки “дали” кафедру історії у Львівському університеті Антоновичу, який прийняв пропозицію, але на це місце відіслав свого учня – М.Грушевського.

Компроміс “нова ера” остаточно перестав діяти у 1894 році, після чого міжнаціональне протистояння набуло ще гостріших форм і негативно впливало на всі ланки життєдіяльності. В цих умовах знову найбільше потерпівала українська школа: на рідну мову, читання і письмо відводилося від 5-ти до 12-ти тижневих годин, другу мову краю (польську) повинні були вивчати 2-4 роки всі учні українських шкіл. За дотриманням другого пункту пильно стежила КШР, крім того вимагала, щоби рівень засвоєння польської мови був високим [5, 145]. Ще одним антиукраїнським заходом було запровадження з 1893 року поділу народних шкіл на дві групи: вищі (міські) і нижчі (сільські й маломістечкові). В основі поділу лежала небезпечна для русинів ідея, суть якої полягала у наближенні змісту освіти початкової школи до професійної, з метою орієнтації учнів на майбутній фах. Поляки-“теоретики” на чолі з президентом КШР М.Бобжинським втілювали переконання, що син селянина повинен стати селянином, син ремісника – ремісником [там само]. Така програма вела, можливо, до більшої професійності кадрів, але для українців, які в переважній більшості були землеробами, містила негативні елементи. Міста в той час були заселені переважно поляками, отже, згідно з програмою, діти українських селян не могли отримати високої освіти, що загрожувало зменшенням поповнення національної інтелігенції за рахунок талановитих селян. Крім того, національні традиції в той час залишались на селі, а нова програма унеможливила поступову українізацію міст, що з часом призвело б до згасання свідомості селянства.

Проти таких програм рішуче виступили представники греко-католицького духовенства та світська інтелігенція. Ці групи за допомогою “Просвіти”, НТШ і РПТ взялися творити українські приватні та державні школи й обстоювати їх права перед владою. За прикладом дівочої виділової приватної школи при монастирі с.Василіанок, відкритої в 1881 році, було засновано в 1898 році ще одну виділову школу для дівчат у Львові, на неї дала велику асигнацію “Просвіта”.

Розвитку українських шкіл, крім ворожої влади, значно перешкоджала сама політика Австро-Угорщини щодо освіти у Галичині. Державний бюджет на 1883/84 н.р. по імперії становив 18136145 зл. ринських, що становило 27% загального бюджету, з тієї суми на Галичину припадало 1453141 зл.рин. – 11,4%. Наприклад, львівський університет отримав 173.600 зл.рин., при тому, що віденський університет отримав 1304100 зл.рин. Отже, львівський університет отримував найменше державне фінансування серед університетів імперії, за винятком хіба чернівецького [14, 145-150].

Зміна митрополита у 1901 році сприяла поступовій активізації духовенства в процесі підняття рівня національної свідомості серед вірних: популяризація християнських чеснот, пошук контакту з інтелігенцією, молоддю, заклики до вчителів, контакти з громадськими організаціями. Митрополит Андрей Шептицький розумів значення УГКЦ для консолідації рідного народу і вбачав у цьому основне завдання тодішньої Церкви. Тому вже з перших днів роботи на горі св.Юра провадив енергійний захист українців перед полонізаційними та московофільськими чинниками. Маючи особисті звязки з високими посадовими особами у Відні та Римі, доктор права і богослов'я Шептицький уміло користувався ними для добра своїх підданих.

Ситуація, яку застав Шептицький на митрополичому престолі, була дуже складна, точніше критична. Поділ духовенства на два ворожі табори: московофілів та народовців, що призводило до деморалізації Церкви та втрати нею основних принципів та призначень, негативно впливав на авторитет її серед вірних. Така ситуація загрожувала розколом УГКЦ або переходом частини духовенства у православ'я. Зрозуміло, що у такому ході справи не були зацікавлені ні вищі церковні кола, ні світські австрійські політичні кола. Найбільше шкоди зазнали самі українці, давши змогу

антиукраїнським силам використовувати внутрішні чвари для досягнення власних інтересів. На щастя, новий митрополит виявився хорошим дипломатом, що зразу стало відчутно у стосунках між двома таборами. Патріот свого народу, Шептицький поряд із тим терпимо і навіть прихильно ставився до своїх опонентів. Вінуважав, що “недоцільно безоглядно поборювати русофільський рух, бо між русофілами є порядні люди і не треба їх відчужувати” [7, 179]. Така позиція була характерна для Шептицького, який намагався не ігнорувати жодної національної одиниці, а вчити, спрямовувати з метою зберегти її для добра України.

Українська інтелігенція, починаючи з 1901р., здійснювала активні заходи для здобуття права на власний, тобто український, університет. Перешкодою для позитивного вирішення цього питання був антиукраїнський світогляд керівних польських осіб, які активно протистояли створенню вищої української школи. Справа університету в Галичині стояла досить гостро, причиною чого були обставини, які склались в існуючому львівському вузі, де обопільна ненависть українських і польських студентів приводила до частих сутичок, у яких були випадки вбивства [1, 70]. Становище значно погіршилось у 1908 році, коли було укладено таємний польсько-російський пакт, спрямований, в основному, проти національного руху в Галичині [8, 441]. Договір сприяв посиленню русофільського табору. Поляки отримали нагоду представити українців перед віденськими керівними колами як антидержавний елемент, а також як прихильників Росії. Митрополит, бачачи процеси, які відбувались у державі та в краю, і розуміючи потребу українського університету, активно включився у полеміку з цього питання.

Маючи вільний доступ до найвищих законодавчих органів країни, Шептицькийскористався з цього. 28 червня 1910 року на 11 засіданні 22 сесії Палати Панів Митрополит Андрей при розгляді справи бюджету виголосив промову у справі потреби заснування українського університету. “Треба признати, що народ кількістю три і пів міліона – отже займає четверте місце серед націй імперії, народ, що його національний і культурний розвиток вимагає річно цілих рядів священиків, учителів середніх шкіл, урядовців, суддів та інших академічно образованих фахівців, не може на довший час обйтися без університету й мусить відчувати це, як пекучу потребу, щоб такий університет був заснований” [10, 34]. Після цієї промови Митрополит до кінця своїх днів уже не полишав бажання заснувати український університет. Використовуючи свій авторитет і владу, постійно, при кожній слушній нагоді Шептицький доводив потрібність українського університету. Польська політична верхівка розуміла подібну небезпеку, а можливо не могла припустити, що “хлоп” може бути освіченим, тому активно перешкоджала цій справі. Міжнародна політична ситуація в даний період позитивно вплинула на ставлення Відня до українців. Австро-Угорській імперії потрібно було мати надійне населення на сході держави. Відносини з Росією значно погіршились і наблизились до воєнного вирішення. З огляду на такі обставини, уряд вирішив поставитись лояльніше, попри усі протести поляків, до русинів, з метою такими заходами закріпити кордон із Московчиною. Як наслідок, у 1913 році з’явився цісарський указ про заснування українського університету у Львові; згідно з документом новий заклад мав розпочати свою діяльність з 1 вересня 1916 року. Таке повідомлення зразу знайшло дві ворожі опозиції: з боку поляків та росіян. Останні, розуміючи вагу даного закладу та його можливий вплив на підросійську Україну, вдалися через посла Росії у Відні до протесту проти “вражих актів” австрійського уряду щодо Росії [10, 35]. Правда, у цій справі зовнішній чинник не мав такого впливового значення, як внутрішній. Заходи поляків були радикальними та принциповими, усі зусилля політичної еліти як у регіоні, так і у Відні були спрямовані на недопущення виконання указу. Віденсь не міг допустити наростаючого протистояння, тому вимагав від польської сторони певних поступок і компромісного рішення найгостріших питань. Виконуючи вимоги верхівки державного керівництва, опозиційні сили краю шукали упродовж 1913 року таких рішень, але спільні згоди не досягли. Ці обставини могли привести до зрыву сеймової виборчої реформи, що було в краї небажаним жодній зі сторін. Виходячи з цього, краєвий маршалок граф Адам Голуховський скликав 26 січня 1914 року нараду всіх провідників сеймових партій. На неї були запрошенні й намісник краю Витовт Коритовський та митрополит Андрей Шептицький. Не зважаючи на усі запропоновані компромісні заходи, переговори наближались до повного зрыву. Наприкінці засідання попросили взяти слово Митрополита, який “нерадо зголосився до нього”, тільки з огляду на безвихідність становища. В цій промові Кир Андрей коротко виклав своє бачення шляхів порозуміння та запропонував ряд взаємних поступок, які повинні були б зробити опоненти. Зокрема, Шептицький категорично вимагав, “щоби польські сеймові партії заявили, що годяться на відновлення переговорів в справі українського університету” [6, 43]. За словами Лисяка-Рудницького,

дана промова мала вирішальне та конструктивне значення у вирішенні справи [8, 442]. Вже 28 січня 1914 року провідники обох сторін підписали угоду про зміни краєвого статуту і виборчої реформи до галицького сейму. Крім того поляки заявили про згоду “попирати стремління українців до засновання самостійного українського університету” [там само]. З нагоди щасливого завершення протистояння українське соймове представництво 17 лютого того ж року склало подяку Шептицькому за успішне посередництво у суперечці. Митрополит, у свою чергу прагнучи мирного та діалогічного вирішення українсько-польських проблем, заявив, “що се лиши одна справа, але дуже важна та вона дає надію, що за нею постідує полагода інших спірних справ в інтересі мирного пожиття обох народів” [там само]. Отже, після чотирнадцятирічних намагань українська громадськість впритул наблизилась до реалізації заповітної мрії – відкриття українського університету. Здійсненню указу вже ніщо не перешкоджало, усі заходи компромісів були проведені, залишалось тільки готовуватись до плідної праці.

Світові події у другій половині 1914 року внесли радикальні переміни у життя Європи, а особливо Галичини, яка перетворилася на бойову арену між Австро-Угорщиною та Росією. Московська окупація, громадянська війна, більшовицька загроза не дали можливості впровадити указ цісаря про відкриття українського університету 1 вересня 1916 року. Лисяк-Рудницький вважає, що у невдачі відкриття університету була винна не тільки війна, а також і впертість самої галицької інтелігенції, яка сліпо домагалася університету тільки в “мурах” Львова. Поляки, вважаючи його суперництвом, чинили запеклий опір, тому справа відкриття вищого вузу невигідно затягнулась, а в кінцевому результаті взагалі втратила реальність через нові політичні обставини.

Література:

1. Антонович Д. Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича. – К.: Либідь, 1993. – 592с.
2. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772-1939) / Методичний посібник. – К.: Рідна школа, №7-8, 1998. – С. 33-48.
3. Білецький Я. Українські приватні школи в Галичині. – Львів, 1922. – 24с.
4. Енциклопедія українознавства / Загальна частина / Репринтне відтворення видання 1949 року: В 3 т. – К., 1995. – Т. 3. – 930с.
5. Курляк І. Народне шкільництво у Галичині (Друга половина XIX – початок ХХ століття) // Педагогіка і психологія, 1995. – №1. – С. 144-151.
6. Левицький К. З національної діяльності митрополита Андрея Шептицького // Богословія: Богословське наукове товариство, 1926. – Т. 4, кн.1-4. – С.41-44.
7. Ленцік В. Митрополит Андрей Шептицький – патріот і державний муж // Слуга Божий Митрополит Андрей Шептицький/ Збірник популярно-наукових доповідей і статей та іншого архівного матеріалу, скомплектований з нагоди відзначення 45-ої і 50-ої річниць смерті Митрополита Андрея Шептицького. – Філадельфія, Америка, 1995. – С.177-184.
8. Лисяк-Рудницький І. Історичні есе: В 2 т. – К.: Основи, 1994. – Т.1. – 554с.
9. Огієнко І. Українська культура/ Коротка історія культурного життя українського народа / Репринтне відтворення 1918 року – К.: Абрис, 1991. – 272с.
10. Світильник істини// Джерела до історії Української Католицької Богословської Академії у Львові: В 3 т. – Торонто-Чикаго, 1976. – Т.1. – 663с.
11. Франко І. З поля нашої науки// Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – Т.46, кн.2. /Історичні праці (1891-1897). – К.: Наукова думка, 1986. – С.166-178.
12. Франко І. К істории просвіщення в Галичині// Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – Т.46, кн.2. /Історичні праці (1891-1897). – К.: Наукова думка, 1986. – С.179-185.
13. Франко І. Наші народні школи і їх потреби// Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – Т.46, кн.2. /Історичні праці (1891-1897). – К.: Наукова думка, 1986. – С.108-115.
14. Франко І. Що коштують наші школи?// Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – Т.44, кн.1. /Економічні праці (1878-1887). – К.: Наукова думка, 1984. – С.145-150.

Значення катехитичної діяльності

українських священиків Галичини першої половини ХХ століття у справі морального виховання учнівської молоді

Аналіз статей релігійно-морального змісту дає підстави стверджувати, що особливе місце в душпастирській діяльності українських священиків займала їх катехитична участь у навчально-виховному процесі шкіл Галичини. Найперше, що вимагалося від учителя релігії або катехита — виявити в кожній дитині бажання опанувати предмет навчання, засвоїти й уміло користуватися набутими знаннями. Головним завданням навчання релігії в школі було: "...роздатити ним для Бога природну снагу дітчого серця й влити в святих Таїнах надприродну силу Божої любові" [3, 208]. Вчитель релігії мав підвести учнів до того рівня свідомості, щоби вони пізнали в Богові правду й послідовну ціль свого життя. На думку С.Гузара, шкільного радника та професора релігії в чоловічій учительській семінарії Львова, учні, котрі не навчаються катехитичної науки, не можуть бути корисними членами суспільства, тому що їх життя не побудоване згідно з Божими законами. Ті ж учні, які відвідують заняття релігії в школі, щиро навчаються Божих правд, стають законопослушними громадянами суспільства та практикуючими християнами. З цього приводу митрополит Андрій Шептицький у своїй статті "Про знання катехизму" відстоює думку: "Хто не знає катехизму, майже не може бути добрым християнином. Знання катехизму це основа християнського життя, тому хто навчить добре близького катехизму, той має перед Богом таку заслугу, як коли б навернув грішника" [6, 45-46]. У своїй книзі "Практичний провідник для науки релігії в школі і в церкві" (Львів, 1909), С.Гузар вказує на причини труднощів, з якими доводилось стикатися вчителю релігії в школі:

1. Не було спеціально підготовлених фахівців для викладання релігії в школі і цю місію змушені були брати на себе місцеві парафіяльні священики.
2. Наявність в учнів слабо розвинутого абстрактного мислення, що заважало їм засвоювати біблійні образи та символи, які розкривали метафізичні явища та правди віри.
3. Від катехита вимагалось не тільки знання предмету, але й педагогічної майстерності, яка була спрямована на розвіювання учнівської неуважності та дисципліни.
4. У школі навчалися діти з різностороннім домашнім вихованням, а то і просто морально занедбані учні, які вимагали особливої уваги та контролю з боку катехита.
5. Відсутність відповідних підручників для навчання релігії в школах [4,4].

Варто зазначити, що специфіка навчання релігії в школі полягала в тому, що вона не могла вважатися зовсім новим предметом для кожного із учнів, оскільки, на думку багатьох філософів і вчених, основи віри та моралі є вродженими ідеями кожної людини. Про цей факт говориться у Святому Письмі, де зазначається, що людина створена "за Образом і Подобою Божою" [5]. Може здатися, що завдання вчителя релігії було якоюсь мірою легшим, ніж при навчанні інших предметів, але одночасно вимагало від нього більшої зосередженості та уміння. Катехит повинен вміло використовувати природні задатки дитини і "з маленького зернятка релігійного почуття випливати могутнє дерево віри". У багатьох національно-релігійних виданнях, які займалися подібною проблемою, також зауважувалось, що навчання релігії не можна було трактувати як звичайний предмет в школі, тому що релігія за своїм змістом охоплювала всі сторони людського життя. Навчання релігії в початковій школі галицького краю мало таку мету:

1. Навчально-виховний процес у школі повинен мати релігійно-моральний характер.
2. Зміцнити і розвинути в учнях засади християнської моралі.
3. Утвердити основні положення християнської віри як основу учнівського світогляду.
4. На підставі християнських засад моралі виробити в учнів потребу чистого сумління.
5. Сформувати релігійне почуття і зміцнити волю.
6. Познайомити учнів із церковними обрядами, прищепити повагу і любов до Божого Храму та Богослужіння.
7. Спонукати учнів до усвідомлення своєї належності до християнської церкви, прагнути до утвердження учнями загальнолюдських ідеалів [1,4].

Крім навчити правд віри, даних Богом, завдання релігії полягає в тому, щоби розбудити в

розумі й серці школяра зацікавлення предметом й вплинути на почуття й волю дитини так, щоби в процесі навчання зародилася релігійне християнське життя. Цей особливий характер предмету релігії в школі вимагав від катехита спеціальної методичної підготовки. На думку О.Галандюка: “Методи тієї праці наводять нам на думку ідеальну сердечну, побожну матір, що і щирим внутрішнім співчуттям оповідає своїй любій дитині про Бозю, тікуючись, щоб і дитина такою самою пошановою та любов’ю гляділа на все, що торкається релігії кожна мати послугується методою оповідання, тому цей спосіб, як природний, правильний та певний, слід і в школі застосовувати” [2, 37].

Аналізуючи національно-педагогічну спадщину Галичини можна зробити висновок, що школа не тільки навчала, виховувала. Вчителі-катехити були переконані в тому, що коли навчати доброчесних думок моралі учнів, то вони вироблятимуть у собі нові риси характеру, прагнущимуть робити добро. Щоби навчання релігії мало позитивні виховні наслідки потрібно намагатися, щоб:

- навчання робило дитину правдивим християнином, виховувало в ній релігійне почуття і волю до християнських вчинків;

- закладало підвальні мислення та розвитку учня, які б сприяли виробленню релігійно-морального сумління;

НАВЧАННЮ УЧНЯ ВІДПОВІДАЛА ЙОГО РЕЛІГІЙНО-МОРАЛЬНА ПОВЕДІНКА В ШКОЛІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ;

- учні ставились до навчання релігії з відповіальністю та дисципліною;
- виховний вплив предмету релігії розпочався з перших уроків;
- на уроках завжди панувала релігійна атмосфера;
- при навчанні застосовувались методи, спонукання до відповідних моральних вчинків;
- навчальний процес релігії в школі відповідав методиці викладання, тобто обґрунтованим та виробленим заздалегідь планом навчання [1, 14-15].

Щодо змісту навчання, то навчальний матеріал Закону Божого у початковій школі ділився на п'ять частин: 1. Молитва. 2. Біблійна історія. 3. Катехизм. 4. Літургіка. 5. Церковна історія.

У національній школі Галичини дотримувались такої думки, згідно з якою у навчально-виховному процесі учнів шкіл доцільним вважалася реалізація античного афоризму: “Учімось не для школи, а для життя”. Такий підхід був повністю прийнятий на уроках релігії. Учням прищеплювали такі виховні правила, які недостатньо було лише знати й розуміти: на них потрібно було будувати своє життя, зробити їх керівними орієнтирами у своєму прагненні до щастя. Один із методів роботи катехитів у початкових школах називався “аплікацією”. Суть його полягає у застосуванні Божих правд у практичному житті. Щоби полегшити учням виконання вищезгаданого афоризму на практиці вчитель:

власним прикладом показував учням те, як застосувати релігійну практику у житті;

впливав на учнів так, щоби релігійні правди вони мали бажання виконувати у християнському житті;

спрямував учнів у такому напрямі, щоби вони вирішили вправлятися у моральних чеснотах і жити по-християнськи.

Отже, катехитична діяльність українських священиків, яка реалізувувалась на уроках релігії в школах, доповнювала ті виховні завдання, які ставило перед собою національне шкільництво галицького краю у першій половині ХХ століття у справі позитивного вирішення проблем морального виховання учнів шкіл. Більше того, саме завдяки тісній співпраці школи та церкви у систематизації навчально-виховного процесу релігії в народних школах, вдалось пропагувати християнські ідеї та засади для їх практичного застосування у повсякденному житті шкільної молоді. Такий підхід забезпечував українському народові майбутнє, оскільки виховував у підростаючого покоління любов до Бога й України, пошану до своєї культури, рідної мови, народних звичаїв та української школи.

Література:

1. Абрамович А. Методика закону Божого. – Кременець, 1938.- 148 с.
2. Галандюк А. Від чого залежить успіх початкової науки релігії // Сівач – 1939. – ч.1. – С.36 –38
3. Галандюк А. Про високе завдання учителя релігії // Сівач – 1937. – ч. 7-8. С. 193-240
4. Гузар Є. Практичний провідник для науки релігії в школі і в церкві – Львів, 1909. –332с.
5. Святе Письмо
6. Шептицький А. Про знання катехизму // Львівські Архієпархіальні Відомості. – Львів, 1937. – ч. 4. – С. 41- 46.

Розвиток системи професійно-технічної освіти у Східноукраїнському регіоні в ХХ сторіччі (середина 30-х – кінець 80-х років)

З середини 30-х років розпочався новий період в розвитку країни – завершення соціалістичної реконструкції народного господарства. Були створені нові галузі виробництва, запроваджена сучасна техніка, у Східноукраїнському регіоні було здійснено докорінну реконструкцію старих машинобудівних, металургійних заводів тощо, стали до ладу нові, розгорталося будівництво нових шахт, коксохімічних заводів і здійснювалося їх технічне переозброєння. Уже на 1936 рік уся продукція металургії в регіоні вироблялася на нових або цілком реконструйованих підприємствах, 90% вугілля видобувалося за допомогою механізмів [9, 45].

Усе це обумовило необхідність підвищення темпів підготовки кваліфікованих робітників. Для вирішення цього завдання державою був обраний шлях скорочення терміну навчання в школах ФЗУ до 12-16 місяців і перетворення її на різко виражену професійну школу, яка готове “робітників масових кваліфікацій”. Одночасно знижувалися терміни навчання на виробничо-технічних курсах системи додаткової робітничої освіти. Серед форм освіти робітників безпосередньо на виробництві збереглися лише різноманітні види курсів, які склалися в таку систему: гуртки технічного мінімуму, стаханівські школи, курси техмінімуму, майстрів стаханівської праці, підвищення кваліфікації та інших професій [2, 199-205].

Незважаючи на це, система ФЗУ в регіоні, як і по всій країні, не змогла задоволити зростаючі потреби економіки в робітничих кадрах. Одна з причин, на думку Батишева, відсутність єдиної системи організаційно-методичного керівництва. На 1939 рік ФЗУ опинилися у підпорядкуванні різних наркоматів і відомств, загальна кількість яких становила 21. Школи ФЗУ орієнтувалися на якомога швидше задоволення поточних потреб виробництва, не враховувалися віддалені перспективи розвитку народного господарства. Мабуть тому на кінець 30-х років в регіоні відбулося поступове згортання мережі шкіл ФЗУ і зменшення учнів у них.

Як показав подальший розвиток шкіл ФЗУ, незважаючи на тимчасову виправданість даних заходів, недопільним виявилося значне скорочення термінів навчання і перенесення акцентів на підготовку в школах ФЗУ робітників тільки масових кваліфікацій без одночасного розгортання форм навчання робітників високої і середньої кваліфікації [2, 6, 11 та ін.].

Децентралізація керівництва справою підготовки кваліфікованих робітників ускладнила програмно-методичну роботу, органи освіти фактично втратили контроль за здійсненням навчальної і програмно-методичної роботи в школах ФЗУ. Вона цілком перейшла у підпорядкування управління (відділів) навчальних закладів наркоматів і відомств. Наслідком цього стала надмірна різноманітність, варіативність і нестабільність навчальних планів і програм [2, 206].

На середину 30-х років основною формою виробничого навчання було затверджено урок, який займав цілий робочий день інструктора з навчальною групою учнів – 4-5 годин у період навчання в навчальних майстернях і повний день у період спеціалізації на виробництві [2, 214].

Початок створенню системи державних трудових резервів як єдиної централізованої системи планування, організації, підготовки і розподілу кваліфікованих робітничих кадрів було покладено 2 жовтня 1940 року Указом Президії Верховної Ради СРСР “Про державні трудові резерви СРСР”. Цим указом були створені нові типи навчальних закладів – ремісничі училища, залізничні училища і школи фабрично-заводського навчання.

На відміну від ФЗУ трудові резерви повністю фінансувалися за рахунок держбюджету. Наркомати були зобов’язані забезпечувати свої навчальні заклади обладнанням і матеріалами для виробничого навчання і виконання замовлень підприємств [2, 217].

Були вжиті серйозні заходи щодо розробки змісту професійно-технічної освіти - до навчальних планів вбуло включено фізику, математику, військово-фізичну підготовку. Кваліфікаційні характеристики стали розглядатися як форма державного замовлення на підготовку кваліфікованого робітника. [2, 218].

У цей період в Луганській області працювало 16 ремісничих училищ, 18 шкіл ФЗН, у них навчалося 13 тисяч учнів – майбутніх гірничників, будівельників, металургів, машинобудівників. У

Сталінській (Донецькій) області було створено 63 школи ФЗН на 27 тисяч осіб, 15 ремісничих училищ на 8 тисяч і 3 залізничних училища на 810 учнів [8; 9; 11 та ін.].

У 1940 році в Україні було оголошено план призову молоді до училищ та шкіл ФЗН. Сталінській та Луганській областям відводилася значна роль у здійсненні цього плану: 38% загальноукраїнського набору. Представники партійних, комсомольських, громадських організацій, навчальних закладів та органів трудових резервів проводили так звану масово-роз'яснювальну роботу: збори і бесіди з молоддю щодо порядку навчання і майбутньої професії, значення трудових резервів; зустрічі з кадровими робітниками та інженерами [10, 75].

До роботи в професійно-технічних навчальних закладах регіону потрібно було залучити кваліфікованих інженерно-педагогічних працівників, майстрів виробничого навчання, викладачів, вихователів. Про розуміння значущості кадрової проблеми для вирішення завдання підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників свідчить той факт, що робота з підбору педагогів для системи трудових резервів здійснювалася під керівництвом заводських партійних організацій, районних та міських комітетів партії Сталінської та Луганської областей.

Підготовка й уdosконалення матеріально-технічної бази професійно-технічних навчальних закладів була також нагальнаюю потребою. Училищам і школам ФЗН регіону передавалися токарні, свердильні, стругальні верстати та інше обладнання.

Виділялися додаткові кошти на посилене харчування учнів. Був уведений формений одяг для учнів шкіл ФЗН та учнів ремісничих і залізничних училищ.

На засіданні колегії Головного управління трудових резервів при Раді Народних Комісарів 6 грудня 1940 року були заслухані доповіді начальників ряду обласних управлінь, зокрема Ворошиловградського та Сталінського, про стан виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах. Було запропоновано зосередити головну увагу на закріпленні навчально-виробничої роботи в школах ФЗН будівельного профілю, металістів, вугільної та металургійної промисловості, проводити методичні ради завідуючих навчальними частинами, старших майстрів, майстрів, викладачів і вихователів із питань обміну досвідом навчально-виховної роботи і методики виробничого навчання.

У регіоні широко пропагувалася кампанія боротьби за кращу організацію виробничого навчання. Але її кінцевим результатом керівні органи хотіли бачити не тільки підвищення якості підготовки випускника професійно-технічного навчального закладу, а й сьогоденне вирішення конкретних економічних, виробничих завдань – збільшення продукції промисловості. На місцях це добре розуміли. Ми маємо значну кількість даних про збільшення кількості вугілля, що видобували учні в школах ФЗН вугільної промисловості, про успішне виконання і перевиконання виробничих норм більшістю учнів усіх спеціальностей. Так, у березні 1941 року в Сталінській області виконували і перевиконували норми 4 тис. учнів, у Ворошиловградській – 1890. Багато учнів добивалися значних результатів у оволодінні професією. Так, учень-бурильник школи ФЗН №8 Ворошиловградської області Стибунов, працюючи в шахті №6 (рудник «Голубівка»), добре оволодів майбутньою професією ще в процесі виробничого навчання, виконав норму кадрового робітника в лютому на 151%, а за 13 днів березня – на 170% [11, 79].

У травні 1941 року в регіоні проходили перші кваліфікаційні іспити учнів шкіл ФЗН першого випуску. Звітні дані свідчать про добре результати роботи гірничих школ ФЗН Ворошиловградської області — майже 90% випускників під час кваліфікаційних іспитів отримали відмінні і гарні оцінки [там же].

Подальший розвиток системи державних трудових резервів у 1941 році перервала війна. Учні шкіл ФЗН і ремісничих училищ Сталіно, Краматорська, Єнакієво, Луганська, Комунарська, Кадіївки, Рубіжного, Лисичанська та інших міст і селищ регіону замінили біля станків, мартенів, у вугільних забоях тих, хто пішов на фронт.

Коли над регіоном постала загроза окупації, школи ФЗН і ремісничі училища були евакуйовані у Заволжжя і на Урал. Починаючи з весни 1943 року, після звільнення регіону від фашистів, у міста і селища почали повернутися спеціальні загони трудових резервів, які внесли чималий внесок у справу відбудови народного господарства регіону. Тільки в період з січня по жовтень 1944 року учнями трудових резервів Ворошиловградської області було видобуто 127 тисяч тонн вугілля, виконано замовлення базових підприємств на суму 6 мільйонів 242 тисячі карбованців. У цьому році підприємства області отримали 9216 молодих робітників.

Розуміння урядом ролі системи трудових резервів регіону для відбудови промисловості

України призвело до того, що вже в умовах воєнного часу мережа професійно-технічних навчальних закладів стала зростати, укріплювалася її матеріальна база. Тільки в 1944 році у Ворошиловградській області було заново відкрито 4 ремісничих училища і 12 шкіл ФЗН. Навчальним закладам було передано 150 будівель.

Таким чином, уже на кінець Великої Вітчизняної війни мережа училищ регіону була не тільки відновлена, а майже в 2 рази розширенна. Так, на початок 1945/46 навчального року у Ворошиловградській області вже функціонувало 20 ремісничих училищ і 50 шкіл ФЗН, в яких навчалося понад 20 тисяч молоді.

Не можна не відзначити велику роль системи трудових резервів і у вирішенні такої важливої проблеми, як соціальний захист сиріт, кількість яких внаслідок війни стала непомірно великою. Підлітки, які залишилися без піклування батьків, мали змогу отримати безкоштовно робітничу професію, забезпечувалися під час навчання місцем у гуртожитку, харчуванням і одягом.

З 1 вересня 1954 року в ремісничих, гірничопромислових та залізничних училищах були введені нові навчальні плани. В планах співвідношення між виробничим і теоретичним навчанням залежало від особливостей професії, але виробниче навчання займало все ж таки приблизно 70% навчального часу. Плани передбачали такі предмети, як технологію металів, основи технічної механіки, основи електротехніки [11, 116].

Перехід радянської системи освіти на обов'язкове 8-річне навчання (1958 рік) викликав необхідність докорінної перебудови профтехосвіти. В 1961-63 роках практично всі типи професійно-технічних навчальних закладів Східноукраїнського регіону було перетворено на денні та вечірні міські профтехучилища з терміном навчання від 1-го року до 2-3-х років і на сільські профтехучилища з терміном навчання 1 – 2 роки.

Подальший розвиток суспільства вимагав внесення в розвиток професійно-технічної освіти принципово нових положень – було взято курс на широкий розвиток профтехучилищ по підготовки кваліфікованих робітників із середньою освітою.

В цей час у регіоні продовжувала робота з обладнання навчальних майстерень і лабораторій усім необхідним для оволодіння основами професійної майстерності, укомплектуванню ПТУ кваліфікованим складом майстрів виробничого навчання та інженерів-викладачів, цілком зайнятих навчанням і вихованням учнів. Так, у цей період в місті Брянка Ворошиловградської області працює річна школа для підготовки майстрів виробничого навчання гірничих професій. Школа підготувала багатьох майстрів, які працювали в школах ФЗО Ворошиловградської та Сталінської областей [11, 102].

Педагогічний процес в училищах трудових резервів будувався на основі активної, систематичної участі учнів у продуктивній праці. Як і раніше, проголошувалося, що ця праця цілком підпорядковується завданню професійної підготовки. Але вирішення завдань виробництва за рахунок виробничого навчання учнів ПТУ теж не лишало поза увагою керівних органів, хоча гострота цього питання зменшилася. Більше уваги зверталося на забезпечення органічного зв'язку виробничого навчання з широкою технічною освітою, поєднання навчання в майстернях і на підприємствах, що мало дати можливість підготовки в училищах технічно освічених робітників широкого профілю. ПТУ регіону працювали в тісному зв'язку з підприємствами, будовами, радгоспами і колгоспами, які надавали робочі місця для виробничої практики учнів. У цей час проводиться поступове переведення ПТУ на часткову самооплатність, на розширення і підвищення прибутковості від виробничої діяльності навчальних закладів.

У 60-ті роки поряд з основною формою професійно-технічного навчання - профтехучилищами — продовжували працювати й розвиватися відомі професійно-технічні навчальні заклади - профтехшколи, підпорядковані республіканським міністерствам легкої та харчової промисловості, кулінарні, кооперативні та інші училища.

Наприкінці 50-х років зросла потреба в підготовці робітників, які б мали завершенну середню освіту. Таку підготовку було доручено 11-річній трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням. У школах було створено матеріальну базу професійної освіти, випущено значну кількість робітників масових професій. Але на середину 60-х років дійшли до висновку, що школа не в змозі повною мірою виконати функції ПТО. Необхідно було знайти раціональне співвідношення загального і професійного навчання в ПТО, продовжити загальноосвітню підготовку учнів ПТУ [2, 252]. Так виникли так звані СПТУ – середні професійно-технічні училища. В 1965 році у Донецькій області діяло 12, у Луганській - 16 училищ, які давали за чотири роки загальну середню освіту та

здійснювали професійну підготовку [11, 131].

ПТУ були обладнані майстернями, навчальними та педагогічними кабінетами, лабораторіями, навчальними полігонами, в навчальному процесі широко запроваджувалися технічні засоби навчання. Наприклад, у гірничому ПТУ м.Горлівки кабінет загальної електротехніки займав площа понад 120 кв.м. Діючі моделі і прилади були розміщені за темами навчальної програми. В розпорядженні викладачів був спеціальний демонстраційний стіл, розподільний щит, який дозволяв одержати будь-яку електричну напругу.

Демонстрування різних режимів роботи електродвигуна проводилося за допомогою мотор-генераторної установки. Епідіаскоп, спеціальні щити з набором електроприладів і деталей до них, окремих частин апаратів у розібраному вигляді, різноманітних реле, макетів натуральних зразків електронних ламп та іншого устаткування сприяли підвищенню наочності викладання.

Лабораторії гірничої електротехніки були обладнані різними апаратами і приладами, електричними машинами, двигунами трифазного струму, розподільними щитами. Тут були комплекти високовольтного обладнання, змонтованого як частина підстанції. Робоче місце викладача мало пульт управління електричними секціями лабораторії. Над кожним апаратом або приладом була вивішена електрична схема, а кожна секція на 5-6 місць обладнана сучасною установкою, що сигналізувала про наявність напруги.

В цьому училищі лабораторія гірничої автоматики займала площа 150 кв.м. Вона мала навчальні місця для вивчення конструкцій, принципу дії та правил підключення різних реле, датчиків, підсилювачів. Тут були діючі автоматизовані установки та їх макети, панелі для лабораторних робіт зі складання електричних кіл.

Великого значення в ПТУ надавалося виробничій практиці учнів у цехах підприємств, лавах шахт, на будівельних майданчиках, в колгоспах і радгоспах. Для виконання навчально-виробничих завдань вихованців училищ включали у виробничі бригади або забезпечували самостійними робочими місцями. Проходячи практику, вони вивчали устаткування, переважали досвід передових виробничників, оволодівали технікою, передовою для того часу технологією.

Теоретичне навчання в училищах передбачало оволодіння учнями необхідними знаннями для роботи за спеціальністю та поглиблення їх політехнічних знань. Заняття проводилися в добре обладнаних класах, на уроках використовували необхідні наочні посібники. Тут учні вивчали спеціальні предмети, технічну механіку, електротехніку, креслення, математику, основи механізації і автоматизації виробництва. В усіх профтехучилищах вивчали суспільствознавство, в деяких – іноземні мови. Багато уваги зосереджувалося на фізичному та естетичному вихованні. В навчальному процесі широко використовувалися кіно, програмоване навчання.

З 1966/67 навчального року особливе місце в системі профтехосвіти регіону займають технічні училища, спеціалізовані за галузями народного господарства. Їх основним завданням була підготовка з випускників середніх шкіл висококваліфікованих робітників і молодшого технічного персоналу для промисловості, будівництва, транспорту, сільського господарства і побутового обслуговування. Технічні училища були тісно зв'язані з підприємствами, будівництвом, колгоспами і радгоспами. Строк навчання в них був 1/2 роки, а за складними професіями – до 3-х років.

У Ворошиловградській області в 1975 році з 96-ти дених навчальних закладів системи професійно-технічної освіти було 57 середніх, в них навчалося 28730 осіб. За роки 9 п'ятирічки було побудовано 13 нових комплексів, 7 навчальних корпусів, 4 будівлі навчально-виробничих майстерень, 10 гуртожитків, 5 спортзалів.

В області працювали середні профтехучилища, досвід яких вивчався і розповсюджувався не тільки в республіці, а й за її межами. Одне з кращих серед них — СПТУ №23 м.Северодонецька.

Розвиток виробництва в регіоні підкрішує вимоги до кваліфікації робітників; держава створює соціальні, економічні та правові основи для перспективного росту регіональної системи ПТО.

За роки 10-ї і з початку 11-ї п'ятирічки для системи профтехосвіти Ворошиловградської області було побудовано: 7 повних комплексів на 4690 учнівських місць, 2 навчальні корпуси на 960 учнів, 11 будівель навчально-виробничих майстерень на 2290 учнів, 8 гуртожитків, 5 ідалень, 3 побутових корпуси. На ці цілі було витрачено 32 мільйони 640 тисяч карбованців капітальних вкладень.

У 1974 році введено періодичну (кожні 5 років) переатестацію інженерно-педагогічних кадрів [2, 282]. На питання підготовки інженерно-педагогічних кадрів для регіону зверталася значна увага. І в Донецькій, і в Луганській областях працювали індустріально-педагогічні технікуми, які готовили майстрів виробничого навчання, а з 1 січня 1979 року в Донецьку розпочав роботу Республіканський

інститут підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти України.

На початку 70-х років для інженерно-педагогічних технікумів були створені навчальні плани, які будувалися на основі встановлення єдності ідейно-політичної, спеціальної, психолого-педагогічної та політехнічної підготовки майбутніх техніків-педагогів. Підвищувалася питома вага психолого-педагогічного циклу і педагогічної практики в ПТУ [2, 283]. В той же час, незважаючи на розширення мережі індустріально-педагогічних технікумів і відповідних факультетів в інших технікумах, вона відставала від потреб ПТУ регіону в кадрах, не відповідала щільноті й географічному розташуванню ПТУ. Створення середніх ПТУ і ТУ поставило проблему підготовки інженерів-педагогів у спеціальних вузах і факультетах. Такі факультети було створено в Комунарському гірничо-металургійному інституті і його філіалі в Стаканові. Але серед викладачів і майстрів виробничого навчання ПТУ регіону переважали особи з технічною освітою і виробничим досвідом.

Про досить непогану для того часу кваліфікацію викладачів і майстрів виробничого навчання ПТУ свідчить той факт, що чимала їх кількість працювала у В'єтнамі, Кампучії, Монголії та інших країнах, а діти з цих країн і республік СРСР вчилися у Східноукраїнському регіоні. 5 профтехучилищ області обмінювалися делегаціями учнів із Чехословаччиною і Німецькою Демократичною Республікою (1985 рік) для організації виробничої практики.

Збільшення обсягу підготовки робітничих кадрів та якісних змін вимагали удосконалення управління професійно-технічною освітою. В Україні в цей час безпосереднє керівництво навчально-виховним процесом, контроль за роботою училищ, планування підготовки в них робітників і розподіл випускників на роботу здійснював Державний Комітет Української РСР з професійно-технічної освіти, його місцевими органами у Східноукраїнському регіоні були Донецьке та Луганське обласні управління освіти. Вони несли відповідальність за виконання так званих народногосподарчих планів підготовки училишами робітників відповідних спеціальностей.

Із 1944 року і до 1985-го в дених професійно-технічних навчальних закладах Ворошиловградської області підготовлено і направлено до народного господарства 1 млн.35 тис.270 кваліфікованих робітників.

За 9-11-ту п'ятирічки у Ворошиловградській області направлено випускників профтехучилищ у:

вугільну промисловість	—	74.702 чол.
будівництво	—	91.850 чол.
машинобудівну та метало-		
переробну промисловість	—	28.366 чол.
сільське господарство	—	37.772 чол.

У 1985-86 навчальному році підготовку кваліфікованих робітників у Луганській області здійснювало 101 середнє професійно-технічне училище, 32 з яких були будівельні, 25 – гірничі, 9 – готували металістів і робітників машинобудівної галузі, 5 – хімічних, 10 – торговельно-кулінарних, 2 – легкої промисловості, 3 – побутових, 1 – електротехнічне, 1 – промислового зв'язку, 1 – залізничного транспорту, 1 – радіомонтажне, 1 – металургійне, 10 – сільського господарства. Крім того, в цей час в області працювало 9 професійно-технічних училищ при виправно-трудових установах і 1 спец. ПТУ. В професійно-технічних училищах здійснювалася підготовка за 168-ма професіями для 22 міністерств і відомств. Загальний контингент учнів становив близько 50-ти тис. осіб.

Для порівняння наведено дані про кількість навчальних закладів профтехосвіти в різних регіонах України: Луцька обл. – 20, Львівська – 64, Ужгородська – 17, Івано-Франківська – 23, Чернівецька – 16, Київська – 26, місто Київ – 38, Одеська – 46, Полтавська – 42, Дніпропетровська – 74, Харківська – 55, Запорізька – 52, Донецька – 156, Ворошиловградська – 119 [11, 211]. План підготовки робітників через ПТУ в регіоні в ці роки перевиконувався на 1- 6%.

У 1985 році в системі профтехосвіти Ворошиловградської області працювало приблизно 5,5 тис. інженерно-педагогічних працівників, в тому числі 3 заслужені майстри профтехосвіти, 7 заслужених працівників профтехосвіти, 3 заслужені вчителі УРСР, 44 відмінника професійно-технічної освіти СРСР, кавалери орденів і медалей. 17-ти викладачам профтехучилищ присвоєно звання “Викладач-методист”, 250 – старший викладач, 21-му майстру виробничого навчання – кваліфікація “Майстер виробничого навчання 1-ої категорії”, 463-ом – “Майстер виробничого навчання 2-ої категорії”.

У профтехучилищах Ворошиловградської області у 1985 році було 810 навчально-виробничих майстерень, 49 навчальних полігонів, 1670 кабінетів і лабораторій із загальноосвітніх дисциплін і предметів профтехциклу. В навчально-виробничих майстернях училищ було встановлено близько 9 тисяч одиниць різноманітного обладнання. Машинно-тракторний парк профтехучилищ, які здійснювали підготовку кваліфікованих кадрів для колгоспів і радгоспів області, налічував приблизно 400 тракторів, більше 100 автомобілів, 80 зернозбиральних і 50 спеціальних комбайнів.

Навчання здійснювалося, як правило, на випуску корисної і складної продукції. Так, у 1984 році в навчальних майстернях училищ виготовлено продукції і надано послуг на 1319,6 тис карбованців. У майстернях виготовлено 78 одиниць вертикально-свердлильних верстатів, 10 одиниць токарних верстатів, виготовлялися вузли верстатів, інструмент, меблі, швейні вироби тощо. Для підприємств Мінвуглепрому за вказівками директивних органів машинобудівними училищами в 1983-84 роках було випущено запасних частин до шахтного обладнання на суму приблизно 190 тис.круб. У період навчання на підприємствах учні щорічно виконували роботи на суму, яка перевищувала 8 млн.круб.

У 80-ті роки в профтехучилишах регіону широко запроваджувалися бригадні форми організації та стимуліввання праці. Так, у СПТУ №40 м.Комунарська було створено комплексну наскрізну бригаду, яка випускала меблі для профтехучилищ області, в СПТУ №16 м.Ворошиловграда в навчальних майстернях було організовано 28 учнівських виробничих бригад, які виготовляли трикотажні вироби, в СПТУ №1 м.Северодонецька комплексна бригада випускала токарно-свердлильні верстати тощо.

Передвищукна практика учнів, в основному, проводилася у складі кращих бригад під керівництвом новаторів виробництва, ветеранів праці, досвідчених наставників.

Велика увага зверталася на розвиток в учнів творчого ставлення до праці. Залучення учнів до технічної творчості, пропаганда науково-технічних знань були невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. Найбільш поширеними формами розвитку технічної творчості були гуртки, школи молодих раціоналізаторів, учнівські конструкторські бюро. За даними Луганського обласного управління профтехосвіти, на початок 1985 року цими формами роботи було охоплено понад 10 тис. учнів. Гуртківцями в 1984 році виготовлено 6917 одиниць навчальних наочних посібників, 370 одиниць прогресивного інструменту й пристосувань, подано 134 рацпропозиції, 86 з яких запроваджено в навчально-виробничий процес. Добре була поставлена ця робота в СПТУ №1 та 53 м.Северодонецька, № 45 та 49 м.Луганська, №9 м.Стаханова, №36 м.Красного Луча та в інших.

У цей період активно працював навчально-методичний кабінет обласного управління профтехосвіти (начальник Є.Кузьменко, методист Б.Благодатський). Навчально-методичний кабінет узагальнював і впроваджував у практику роботи профтехучилищ передовий досвід організації навчально-виховного процесу в училищах області. Були організовані обласні школи передового досвіду, які очолювали викладачі-методисти (Л.Брандіна – викладач СПТУ №9 м.Стаханова, Л.Лаврова – СПТУ №6 м.Ворошиловграда та ін.).

Навчально-методичний кабінет видавав картотеку передового педагогічного досвіду, в якій подавалися анотації про досвід та схематично відтворювався його зміст. Картотека була призначена для поглиблленого вивчення довідок про передовий педагогічний досвід, який рекомендувався навчально-методичною радою обласного управління профтехосвіти для запровадження в профтехучилищах області. Так, у 1984 році, під впливом реформи загальноосвітньої та професійної школи, в якій було проголошено необхідність розвитку творчого наукового підходу до організації педагогічної праці, подолання однобічності в критеріях оцінки роботи викладача та майстра виробничого навчання, навчально-методичний кабінет Ворошиловградського обласного управління професійно-технічної освіти видав картотеку передового досвіду. До неї увійшли анотації про досвід роботи педколективу СПТУ №82 м.Стаханова (навчання учнів бригадних форм організації та стимуліввання праці в навчальних майстернях), старшого викладача спецдисциплін СПТУ №30 м.Кіровська Л.Рибалко (активізація розумової та пізнавальної діяльності учнів на уроках спецдисциплін), заступника директора з навчально-виробничої частини СПТУ №33 м.Ровеньки Ж.Полуніної (система роботи з керівництва комплексним методичним забезпеченням предметів, професій), викладача-методиста української мови та літератури СПТУ №8 м.Комунарська К.Захарченко (індивідуальна робота з учнями у навчальний та позанавчальний час), викладача-методиста креслення СПТУ №36 м.Красного Луча Л.Браславської (професійна спрямованість та активізація розумової та пізнавальної діяльності учнів на уроках креслення), педколективу СПТУ №53 м.Северодонецька (навчання апаратників хімвиробництва на тренажерах) тощо.

За підсумками 1983/84 навчального року 20% випускників ПТУ Ворошиловградської області було присвоєно кваліфікаційний розряд вищий за встановлений, 10% отримали диплом з відзнакою.

Найбільш поширеними в регіоні були професії шахтаря та металурга. Сталеварів мартенівських печей, підручних гірничих доменних печей, ковалів, токарів по металу готувало Комунарське СПТУ №8. Училище мало тісно двосторонні зв'язки з металургійним комбінатом: кожний другий робітник комбінату був випускником цього училища, удосконалення матеріально-технічної бази училища було постійною турботою базового підприємства.

У профтехучилищах регіону велася активна виховна робота: працювали клуби за інтересами, лекторії, народні університети, гуртки художньої самодіяльності, колективи фізичної культури тощо.

Таким чином, період із середини 30-х до початку 90-х років для системи професійно-технічної освіти Східноукраїнського регіону був етапом зростання і поступового перетворення на потужну базу державних трудових резервів переважно для металургійної, гірничої, хімічної промисловості.

Бурхливе зростання мережі навчальних закладів із підготовки промислових кадрів з 1930 по 1940 роки було обумовлене успіхами в індустриалізації Донбасу і гострою потребою в підготовлених робітниках для нових підприємств, шахт та нових галузей промисловості (зокрема хімічної). Але намагання пришвидшити темпи підготовки кваліфікованих робітників за рахунок скорочення термінів навчання в школах ФЗУ, на різноманітних виробничих курсах, відсутність єдиної системи організаційно-методичного керівництва привели до поступового згортання мережі професійно-технічних навчальних закладів, деякого скорочення учнів у них. Таке явище спостерігалося не тільки у Східноукраїнському регіоні, а й по всій країні.

У 1940/59 роки в країні створюється нова система професійно-технічної освіти у вигляді численних і багатотипових навчальних закладів державних трудових резервів. У регіоні організуються ремісничі, залізничні училища і школи ФЗУ. Вихованці цих закладів беруться на повне державне матеріальне забезпечення, отримують стипендію, в період виробничої практики — відповідну заробітну плату, суттєво підвищуються вимоги до освітнього рівня вступників — в ПТУ, як правило, починають приймати юнаків і дівчат, які успішно закінчили 8-річну школу. ПТУ регіону в цей період були обладнані майстернями, навчальними та педагогічними кабінетами, лабораторіями, навчальними полігонами.

Період з початку 60-х до середини 80-х років можна назвати періодом подальшого зміцнення державної системи професійно-технічної освіти. Вперше ПТО законодавчо було включено до єдиної системи народної освіти СРСР, що відображалося в Конституції СРСР і конституціях республік Союзу. Все це значно вплинуло на удосконалення навчально-виховного процесу в профтехучилищах Східноукраїнського регіону. Про це свідчать численні факти введення до ладу нових корпусів, навчальних майстерень, спортивних залів і майданчиків, використання сучасного лабораторного обладнання, технічних засобів навчання тощо. Плідно працювали навчально-методичні кабінети Донецького і Луганського обласних управлінь професійно-технічної освіти, що узагальнювали і поширювали передовий досвід викладачів і майстрів виробничого навчання, організовували науково-методичні конференції.

З 1984 року майже всі професійно-технічні училища регіону реорганізовано в середні. У них створено умови для оволодіння сучасними робітничими професіями, одержання середньої освіти, різnobічної підготовки молоді до самостійного трудового життя. Але поряд з ними працювали і технічні училища — своєрідна форма післяшкільної професійної освіти.

Основою навчально-виховного процесу в середніх ПТУ регіону стає взаємозв'язок загальноосвітньої підготовки з професійною. Особливої актуальності в цей час набула проблема професійної спрямованості у викладанні загальноосвітніх дисциплін. Її складність полягала в тому, що для різних груп професій структура зв'язків основ наук і дисциплін професійно-технічного циклу, можливість їх узгодження в часі не однакова [2, 12 та ін.].

Роль системи ПТО в підготовці молодого покоління робітничого класу, безперечно, значно збільшилася. Відбулися принципові якісні зміни у змісті і формах підготовки кваліфікованих робітників з числа молоді. Але вже на кінець 80-х — початок 90-х років стає помітним вплив кризових явищ в суспільстві, зокрема в економіці, на розвиток системи профтехосвіти. З середини 30-х до кінця 80-х років система ПТУ регіону разом із профтехосвітою країни пройшла цикл розвитку від поступового зростання, потім періоду найбільшої потужності і продуктивності до початку кризи.

Важливою особливістю розвитку системи професійно-технічної освіти регіону загалом була орієнтація на підготовку кадрів для металургійної, гірничої та хімічної промисловості, всі інші

спеціальності і напрями підготовки кваліфікованих робітників у регіоні розглядалися як не головні, додаткові. Традиційна однобічність системи професійно-технічної освіти в регіоні стала однією з важливих причин її майбутньої кризи в 90-х роках.

Література:

1. Батишев С.Я. Новий етап у розвитку професійно-технічної освіти //Радянська школа. – 1985. - №3. – С.13 – 16.
2. Батышев С.Я. Профессионально-техническое образование в СССР. Очерки истории. – М.: Педагогика, 1981. – 265 с.
3. Гончаренко С.У., Омельченко Ю.А. Середня освіта - кожному громадянинові. - К., 1979. - 125с.
4. Директивы ВКП/б/ и постановления Советского правительства о народном образовании. Сборник документов за 1917 - 1941 г.г. - М.- Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1947. - 320 с.
5. Документы и материалы по перестройке школы. - М., 1966. - 218 с.
6. Дубинчук О.С., Хромова О.Л. Розвиток професійно-технічної освіти на Україні (1917 – 1977) //Радянська школа. - 1985. - №12. – С. 17 – 25.
7. Євтухов П.Є. Готуємо учнів до праці //Радянська школа. – 1959. - №12. – С.36 – 37.
8. Історія міст і сіл УРСР. Донецька область. - К., 1970. – 992 с.
9. Історія міст і сіл УРСР. Луганська область. - К., 1968. – 940 с.
10. Пузанов М.П. Професійно-технічні училища //Радянська школа, 1966. - №6. – С.38 – 44.
11. Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР. – Киев: Вища школа.-1980.- 232с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Наталія Марценюк, Юрій Бачинський, Ростислав Августин

Факультативні заняття з фізики в загальноосвітній школі: проблеми і принципи їх розв'язання

В сучасній загальноукраїнській школі пріоритетним залишається підготовка учнів на основі поглиблених вивчення основ наук, зокрема фізики.

Тому в Законі про освіту [1] конкретно поставлені завдання про розвиток інтересів і здібностей обдарованої молоді. Звичайно, іх реалізація під час вивчення шкільного курсу фізики є досить складною. Саме з цієї причини ще з 1967 року почали практикувати в середній школі викладання підвищених курсів фізики на факультативних заняттях.

Однак аналіз результатів роботи показує, що в останні роки поступово знижується роль факультативів з фізики як варіативної частини навчального плану для середніх закладів освіти. Такий стан спровиканий цілім рядом об'єктивних і суб'єктивних причин, головною із яких, на нашу думку, є низький рівень навчально-методичної бази для викладання даного курсу: відсутні національні програми, підручники і посібники, застаріла експериментальна база для вивчення факультативних курсів фізики тощо.

В цих умовах вчителі фізики використовують, здебільшого, навчальні програми і підручники для факультативних занять ще з радянських часів [3], окрім — створюють авторські програми. Тому в цій і наступних публікаціях ми намагатимемося подати об'ємну інформацію для вчителів фізики з цих питань, зокрема пропонуємо розробку навчальної програми факультативного курсу для XI класу “Фізика твердого тіла, його механічні й оптичні властивості” і факультативного заняття на тему: “Поглинання світла в кристалах”.

XI клас (34 год.)

Фізика твердого тіла, його

механічні та оптичні

властивості

Цей курс передбачає значне розширення і поглиблення знань школярів про будову і властивості твердих тіл. Він дозволить однадцятикам класникам більше познайомитися з важливим для науки і народного господарства розділом фізики, який не вивчається в такому обсязі на уроках.

Курс починається з відомостей про кристалічну будову твердих тіл і різних кристалічних структур, з якими учні знайомляться в основному курсі, і доповнюється на факультативному занятті в першій частині вивченням залежностей між видами хімічних зв'язків і властивостями речовин; розглядаються розбіжності між механічними властивостями кристалів, передбачені теорією і їх реальними властивостями і ін.

У другій частині запропонованого факультативного курсу вивчаються оптичні властивості кристалів, а саме: подвійне променезаломлення і поляризацію світла в кристалах. Практичне використання цих властивостей для практичних цілей. Подаються відомості про науковий доробок видатного українського вченого Олекси Смакули в розвитку світової кристалооптики; послідовність, об'єм і дозування часу.

Вчитель сам вибирає вивчення тем програми на факультативних заняттях, виходячи із своїх можливостей.

I. Кристали. Механічні властивості кристалів.

Будова кристалів. Анізотропія кристалів. Поліморфізм. Моно- і полікристали. Щільна упаковка частинок у кристалах. Просторові решітки. Елементарна комірка. Симетрія кристалів. Поняття про експериментальні методи вивчення внутрішньої будови кристалів.

Процес росту кристалів. Дефекти в кристалах. Утворення кристалів у природі і одержання їх у техніці. Способи керування механічними властивостями твердих тіл. Рідкі кристали. Кристали і життя.

II. Оптичні властивості кристалів.

Поширення світла в кристалах. Подвійне променезаломлення в кристалах. Історія відкриття цього явища. Оптично ізотронні кристали. Поляризація світла в кристалах. Використання явища поляризації світла у науці і техніці. Праці О. Смакули з кристалооптики.

Демонстрації.

1. Колекції кристалів і полікристалів.
2. Об'ємні моделі будови кристалів.
3. Об'ємні моделі щільної упаковки в кристалах.
4. Моделі дефектів у кристалах твердих тіл.
5. Моделі кристалічних решіток.
6. Моделі поляризації світла в кристалах.
7. Поляризація світла в кристалах.
8. Поляризація світла в поляроїдах.
9. Фронтальні лабораторні роботи.

Лабораторний практикум.

1. Спостереження процесу росту кристалів з розчину.
2. Вирощування кристалів.
3. Плавлення кристалічних тіл.
4. Вимірювання швидкості росту кристалів.
5. Виготовлення прикладного гоніометра і вимірювання кутів між гранями кристалів.
6. Ознайомлення з методом одержання поляризованого світла.
7. Дослідження явища поляризації світла в кристалах.
8. Дослідження явища двозаломлення і поляризації світла за допомогою поляроїдів.
9. Дослідження розвитку механічних напруг усередині прозорих тіл у поляризованому світлі.

Література для учнів.

Гончаренко С. І., Коршак Є. В. Фізика. Олімпіадні задачі. Вип. 2., 9-11 класи. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 1999. — 199 с.

Гончаренко С. І. Пробний навчальний посібник для 11-х класів ліцеїв і гімназій природничо-наукового профілю. — К.: Освіта, 1995. — 448 с.

Кабардин О. Ф., Кабардин С. І., Шефер Н. І. Факультативный курс физики. 9 класс. — М.: Просвещение, 1986.

Кабардин О. Ф., Орлов В. А., Шефер Н. И. Факультативный курс физики. 10 класс. — М.: Просвещение, 1987.

Школьникам о современной физике: Электромагнетизм. Твердое тело. — М.: Просвещение, 1982.

Література для учителів.

Агронович В. М., Гinzбург В. Л. Кристаллооптика с учетом пространственной дисперсии и теории экситонов. — М.: Наука, 1965.

Бугайов А. И. Методика преподавания физики в средней школе. — М.: Просвещение, 1981. — 288 с.

Дутчак Я. Й. Молекулярна фізика. — Льв. ун-т, 1973.

Шасковская М. П. Очерки о свойствах кристалов. — М.: Наука, 1978. — 192 с.

Шерклифор У. Поляризованный свет. — М.: Мир, 1973.

Пинский А. А. Основы физики. — М.: Наука, 1981. — Т. 1, 2.

Розробка факультативного заняття на тему “Поширення світла в кристалах”.

Мета: Ознайомити учнів із явищем подвійного заломлення світла в кристалах, розкрити його зв’язок із поляризацією світла, показати практичне застосування цих явищ.

Тип уроку: пояснення нового матеріалу.

З основного курсу фізики нам відомо, що при падінні променя світла на межу поділу двох середовищ (плоскопаралельну пластину) відбувається його відбивання і заломлення. Пригадаємо ці закони. Закони відбивання світла: 1) кут падіння дорівнює куту відбивання; 2) падаючий промінь, відбитий промінь і перпендикуляр до поверхні, лежать в одній площині. Для законів відбивання виконуються принципи оборотності ходу світлових променів.

Закон заломлення Снелліуса: заломлений промінь лежить у площині, яка проведена через падаючий промінь і перпендикуляр до поверхні в точці падіння, а відношення синуса кута падіння до синуса кута заломлення для середовищ не залежить від кута падіння, але залежить від довжини хвилі світла:

$$\frac{\sin \alpha}{\sin \gamma} = \frac{n_2}{n_1}, \quad (1)$$

якщо швидкість світла в речовині визначається за формулою $c = \frac{c}{n}$. Для середовища 1

швидкість світла: $c_1 = \frac{c}{n_1} \Rightarrow n_1 = \frac{c}{c_1}$. Аналогічно $n_2 = \frac{c}{c_2}$, тому

$$\frac{\sin \alpha}{\sin \gamma} = \frac{n_2}{n_1} = \frac{\tilde{c}_1}{\tilde{c}_2}. \quad (2)$$

Величина $\frac{n_2}{n_1} = n_{21}$ називається відносним показником заломлення середовища 2 відносно середовища 1:

$$\frac{\sin \alpha}{\sin \gamma} = n_{21}. \quad (3)$$

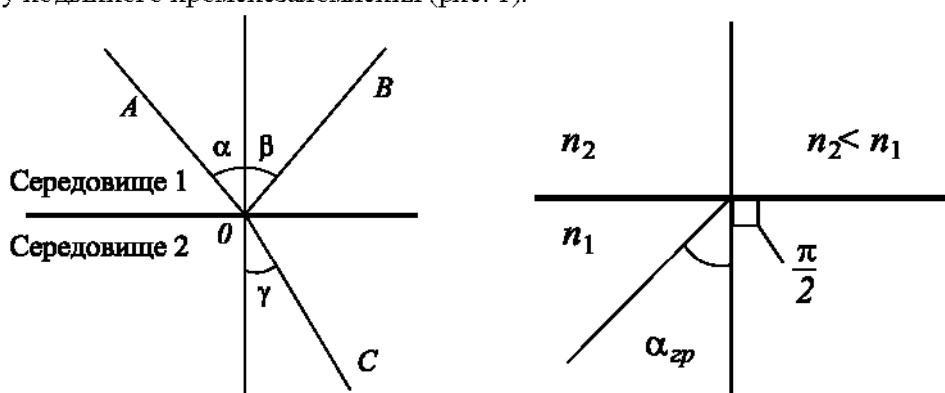
Якщо $n_{21} > 1$, то середовище 2 називається оптично більш густим порівняно з середовищем 1. Якщо $n_{21} < 1$, то при деяких умовах заломлений промінь не виникає і світло повністю відбивається від межі поділу двох середовищ. Це явище називається повним відбиванням. Воно характеризується граничним кутом повного відбивання, який визначається з умови:

$$\sin \alpha_{zp} = n_{21}. \quad (4)$$

При переході променя світла із оптично більш густого в оптично менш густе середовище ($n_{21} < 1$) кут падіння не може перевищувати граничного кута.

Тепер детальніше зупинимося на властивостях проходження світла через кристал.

При падінні променя світла на кристал промінь не лише заломлюється, й роздвоюється. Це явище має назву подвійного променезаломлення (рис. 1).



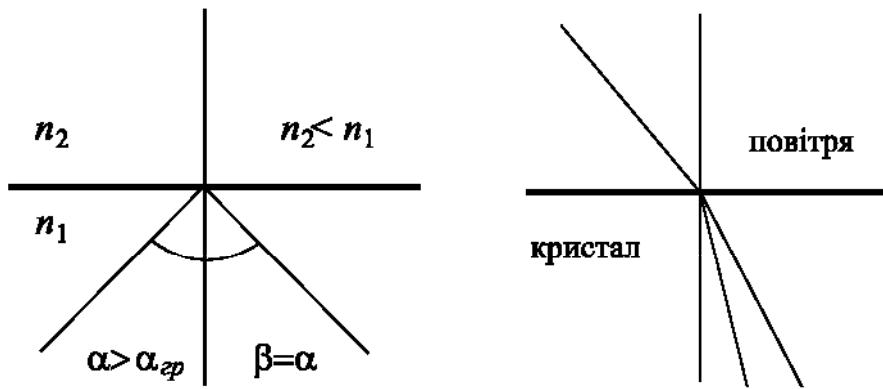


Рис. 1.

Воно було відкрите в 1669 році Е. Бартоліним, професором математики і медицини в Копенгагенському університеті. Бартолін помітив, що у різних кристалів кути одинакові. Щоби перевірити це, він обводив грани кристалів і порівнював зразки накресленого. Одного разу Бартолін випадково поклав один із кристалів ісландського шпату на листок, на якому перед тим намалював кути ромбоедрів. Кристал був повністю прозорим, але накреслені лінії чомусь роздвоїлися. Спостережуване явище його зацікавило і він перевірив його на інших листках, однак роздвоєння залишалося.

Бартолін опублікував результати своїх робіт у Лейпцигу, Копенгагені, Лондоні і надіслав зразки мінералу окремим ученим і академіям. Його роботи науковці зустріли з повною недовірою. Англійська Академія наук навіть призначила для їх перевірки спеціальну комісію із видатних вчених: Ньютона, Бойля, Гука і інших. Ця авторитетна комісія визнала відкриті Бартоліним явища випадковими, а закони неіснуючими. Роботи Бартоліна, правильні по суті і до того ж написані ясно і переконливо, були надовго забуті. Лише у 1671 році Х. Гюйгенс підтвердив правильність відкриття Бартоліна і сам відкрив двозаломлення світла в кварці.

Багато вчених, які вивчали оптичні властивості кристалів після Бартоліна і Гюйгенса, переконались у тому, що не лише ісландський шпат і кварц, але і багато інших кристалів роздвоюють світло. Не роздвоюють світло кристали вищої категорії, такі як: алмаз, кухонна сіль, гранати, флюорит. У них анизотропія багатьох властивостей проявляється набагато слабше, ніж в інших кристалах, а деякі властивості ізотропні. А в усіх кристалів нижчої і середньої категорії — якщо вони прозорі — спостерігається подвійне заломлення світла.

Причиною двозаломлення є анизотропія швидкості світла в кристалах. В ізотропному середовищі будь-які хвилі поширяються в усі боки однаково, ніби по радіусах круга. Так, світло віддалекого ліхтаря видно у всі боки однаково, звук у повітрі зі всіх боків чути однаково.

Але цілком інше явище спостерігається в кристалах. І світові, і звукові хвилі поширяються в них не кругами, тому швидкості цих хвиль, а отже і показники заломлення, в різних напрямах різні.



Рис. 2.

На рис. 2 зображене поширення двох хвиль світла від точкового джерела, що розміщене посередині кристалу ісландського шпату, один із них має форму круга, друге — еліпса.

Картина змінюється, якщо повернути кристал. Якщо розглянути всі його перерізи кристалу, то виявиться, що в двозаломлюющему кристалі промені світла поширяються в усі сторони по радіусах складних поверхонь, які складаються зі сфер і еліпсоїдів. Поверхні, які зображують напрям поширення світла у кристалі ісландського шпату або кварцу, виглядають так, як показано на рис. 5: один із променів, “звичайний” (підкоряється звичайному закону заломлення, позначається буквою о), поширюється в усі сторони по радіусах круга, як в ізотропному середовищі; другий, “незвичайний”, — по радіусах еліпса. В такому кристалі існує єдиний напрям, в якому двозаломлення немає; він називається оптичною віссю кристала. Так поводять себе у відношенні до світла кристали середньої

категорії, тому їх називають оптично одновісними.

Величина $n_0 = \frac{c}{\tilde{v}_0}$ називається показником заломлення звичайного променя, величина $n_e = \frac{c}{\tilde{v}_e}$

— показником заломлення незвичайного променя. Залежно від того, яка з швидкостей v_0 чи v_e більша розрізняють додатні і від'ємні одновісні кристали (рис. 3). У додатних кристалів $v_e < v_0$ (це означає, що $n_e > n_0$). У від'ємних кристалів $v_e > v_0$ ($n_e < n_0$). Легко запам'ятати, які кристали називаються додатними, а які від'ємними. У додатних кристалів еліпсоїд швидкостей витягнутий по вертикалі, що відповідає вертикальному штриху в знаку “+”, а у від'ємних кристалів еліпсоїд розтягнутий по горизонталі, що асоціюється з горизонтальною рискою — знаком “−”. [14]

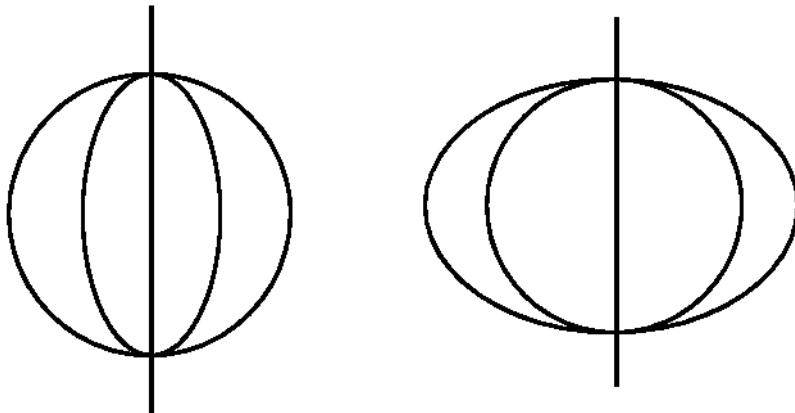


Рис. 3.

У кристалах нижчої категорії все складніше: світло також зазнає двозаломлення, але обидва промені поводять себе, як “незвичайні”, в обох показниках заломлення в усіх напрямах різні й обидва поширюються по радіусах еліпса. Якби вдалося, наприклад, включити ліхтар всередині такого кристала і замалювати шлях променів від нього, то ми отримали б дуже складну поверхню (рис. 4).

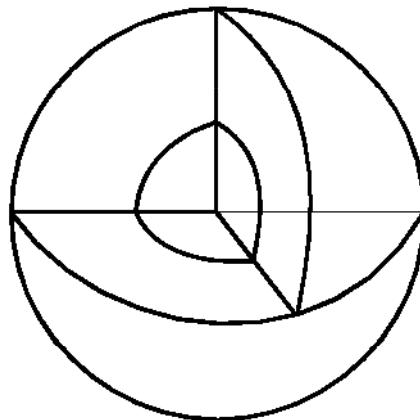


Рис. 4.

Розглянемо три перпендикулярні перерізи: це також круги й еліпси, які іноді перетинаються (рис. 5). В цих кристалах завжди є напрями, вздовж яких світло не роздвоюється, — дві оптичні осі. Тому кристали нижчої категорії називаються оптично двовісними.

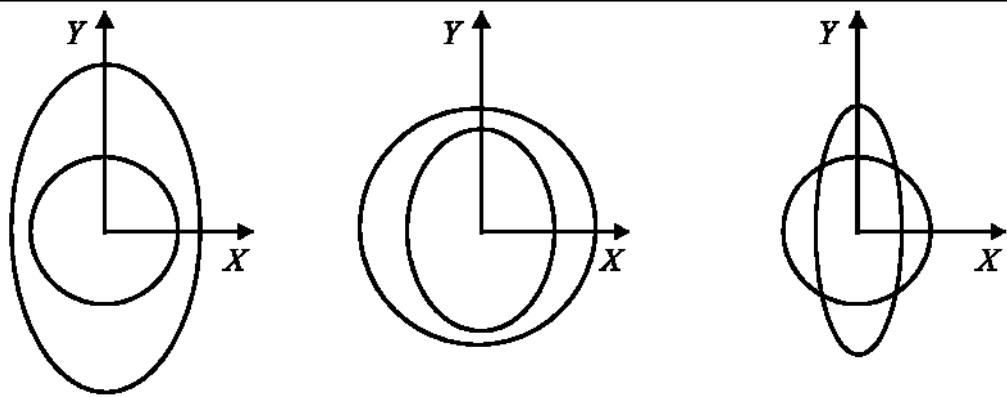


Рис. 5.

Для порівняння нагадаємо, що в кристалах вищої категорії (скло, повітря, вода) світло поширюється по радіусах круга. Ці кристали оптично ізотропні.

Двозаломлення світла тісно пов'язане з поляризацією світла в кристалах. Щоби зрозуміти, в чому полягає явище поляризації світла, розглянемо схематичне зображення світлової хвилі (рис. 6).

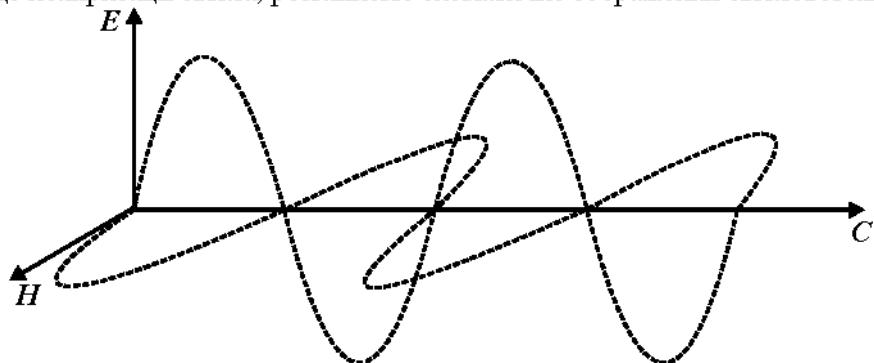


Рис. 6.

Світлова хвіля — це електромагнітні коливання, які поширяються в просторі. (На рис. 8 вони зображені штрихами); змінюються з часом і в просторі то зростаючи, то спадаючи до нуля, завжди по синусоїді.

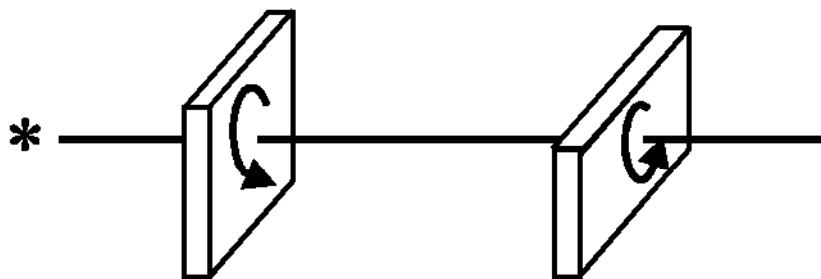


Рис. 8.

Напруженості електричного і магнітного полів коливаються завжди в площині, яка перпендикулярна до напряму поширення самої хвилі. В звичайному (природному) світлі у цій площині можливі будь-які напрями коливань; ні один з них не має переваг над іншими. В поляризованому промені коливання також відбуваються в поперечній площині, але лише в певному визначеному напрямі. Відмінність між природним і поляризованим світлом можна продемонструвати за допомогою кухонної щіточки для чистки пляшок. Ворсинки щіточки напрямлені в різні сторони, так і в природному світлі коливання відбуваються в усіх напрямках (рис. 7а). Якщо щіточку затиснути між двома паралельними площинами, то її ворсинки будуть орієнтовані в певній площині. Так поводить себе поляризоване світло, коливання відбуваються у визначеному напрямі (рис. 7б).

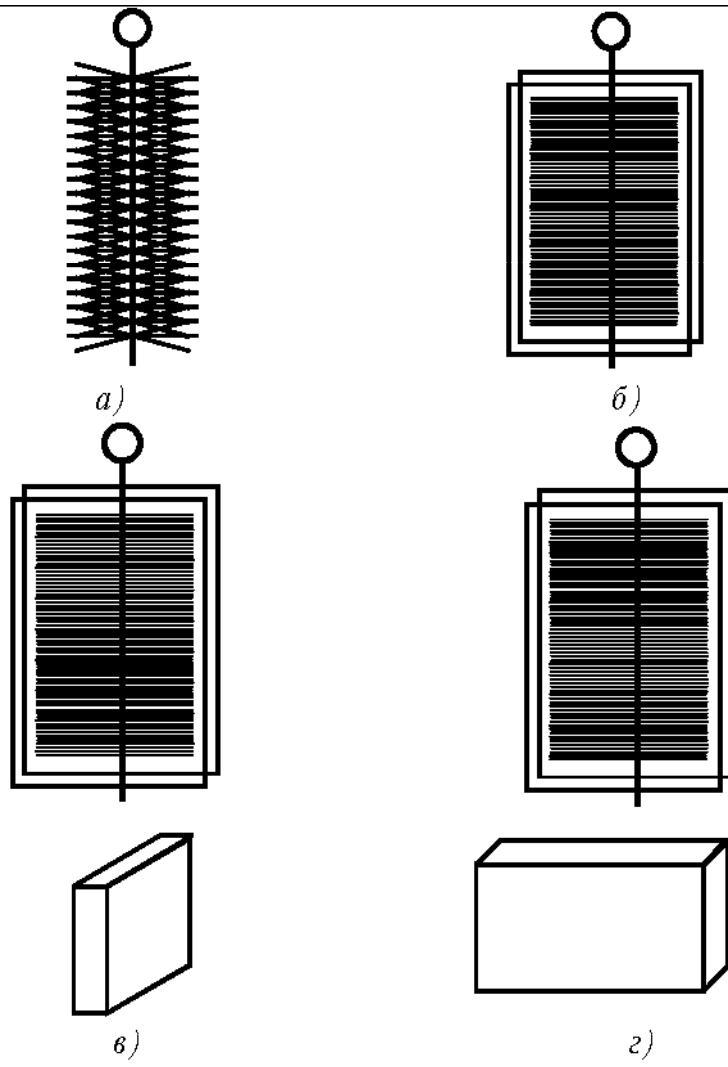


Рис. 7.

Проходячи крізь двозаломлюючий кристал, хвилі світла не лише роздвоюється, й кожен із утворених променів ще поляризується. Входить у кристал одна хвиля природного світла, а виходить дві хвилі поляризованого, причому площини їх поляризації взаємно перпендикулярні.

Познайомимось із поляризованим світлом на дослідах і моделях. Знову скористаємося тією ж щіткою, як моделью поляризованої хвилі світла. А моделью кристала, через який повинно пройти це світло, буде вузька прямокутна рамка: як атомна решітка кристала задає напрям коливань хвилі, так і рамка не завжди пропускає крізь себе затиснуту щіточку. Спробуйте пропустити затиснуту між двома пластинами щіточку (поляризовану хвиллю світла) через таку рамку (кристал) в тому випадку, коли площа ворсинок (площа коливань у поляризованій хвилі) і площа рамки (площа коливань, що пропускаються атомними рядами кристала) поставлені взаємно перпендикулярно (скрещені) (рис. 7в). Із цієї спроби нічого не вийде: рамка не пропустить щіточку. Теж відбувається з поляризованою хвиллю світла в кристалі: якщо площа коливань світлової хвилі перпендикулярна до площини тих коливань, які може пропустити кристал, то світлова хвиля не зможе пройти крізь кристал.

Повернемо нашу рамку (кристал) на 90° . Тепер стиснута щіточка вільно пройде крізь неї (рис. 7г). Так само світлова хвиля пройде крізь кристал, якщо площини коливань співпадають, — для цього лише необхідно повернути кристал.

Тепер перейдемо від нашої моделі до реального кристала. Поставимо дві прозорі кристалічні пластинки паралельно одній до одної так, щоби вони були орієнтовані однаково, і будемо пропускати крізь них вузький пучок світла. Пройшовши через дві прозорі пластинки, промінь світла повинен дати на екрані світлу пляму. Залишимо тепер одну пластину перухомою, а другу будемо обертати так, як показано на рис. 8. Віссю обертання служить лінія поширення променя. Не має значення, яку

із пластинок повергати. Можна змінити дослід: спочатку залишити нерухомою першу пластинку і обертати другу, а потім навпаки, закріпити другу, а повергати першу. В обох випадках ми побачимо, що світла пляма на екрані поступово буде темнішати і зовсім зникне, коли осі пластинок будуть стояти навхрест.

Перший кристал поляризує природний промінь світла. Світлова хвиля стає схожою на стиснуту щіточку. Але другий кристал також поляризує світло, тобто пропускає лише коливання одного визначеного напряму. Очевидно, поляризований промінь світла пройде через другий кристал лише в тому випадку, коли площини коливань в обох променях однакові. Якщо ж коливання світла, яке вийшло з першого кристала, не лежать в площині другого кристала, то вони ніби зіткнулись із перешкодою.

Отже, один і той же кристал може бути прозорим або непрозорим залежності від того, як він повернутий, — і все через двозаломлення і поляризацію світла. Ця властивість кристалів широко використовується на практиці в різних пристроях.

Широкого застосування на практиці набули поляроїди. Поляроїд — це тонка прозора плівка, повністю заповнена крихітними прозорими кристалами речовини, які двозаломлюють і поляризують світло. Всі кристали розміщені паралельно один до одного, тому вони однаково поляризують світло, яке проходить крізь плівку.

Поляроїдні плівки широко використовуються і в техніці, і в побуті. З поляризованим світлом ми маємо справу постійно. Адже світло поляризується не лише проходячи крізь двозаломлюючий кристал: всяке світло, відбившись від скла, від поверхні воді, снігу, асфальту, тобто від будь-якої гладкої неметалічної поверхні, завжди частково або повністю поляризоване.

В історії науки збереглась розповідь про те, як було відкрите явище поляризації світла. Французький фізик Малюс на початку минулого століття якось стояв ввечері біля вікна своєї лабораторії в Парижі і крутив у руках кристал ісландського шпату, дивлячись крізь нього, як все роздвоюється. Він дивився на промені заходу сонця і помітив, що при повороті кристала блиск цих променів повністю пропадає, хоча кристал, як і раніше, пропускав відбите світло. Для Малюса це було новим. Пояснимо: світло, відбите від віконного скла, було частково поляризоване і тому гасилося або пропускалося залежно від того, як повертали кристал. Кристал ісландського шпату був у руках Малюса приладом, який виявив поляризацію світла.

З того часу, як винайшли поляроїд, стало доступним широке використання поляризованого світла. В наш час не рідкість, наприклад, поляроїдні окуляри. В ясні сонячні дні вони гасять відблиски відбитого світла, при цьому пропускаючи всі інші промені. Вони є незамінними для полярників, яким постійно доводиться дивитись на відбиті від снігового поля сонячні промені. В картинній галереї поляроїдні окуляри гасять відблиски від картин, написаних маслом, або від скла, яке захищає картину.

Поляроїдне скло допомагає запобігти зіткненням машин, які часто трапляються через те, що вогні зустрічної машини ослюлюють водія. Якщо ж вітрове скло автомобіля і світло автомобільних фар зробити із поляроїда, причому повернути обидва поляроїди так, щоб їх оптичні осі були скрещені, то вітрове скло не пропустить світла фар зустрічного автомобіля (погасить його); в той же час дорога і всі предмети на ній будуть чітко видимі.

Яскравим прикладом поляризації світла в природних умовах є поляризація світла денного неба. Причиною цього явища є поляризація при молекулярному розсіюванні. Внаслідок поперечності світлових хвиль світло, розсіяні ізотропними молекулами в напрямі, який перпендикулярний до початкового, повинен бути лінійно поляризованим. Ступінь поляризації світла голубого неба різний у різних точках небокраю (від 0-80%).

Світло, розсіяне в товщі води, також сильно поляризоване, подібно до розсіяного в атмосфері. Найкращі умови для спостереження за цим явищем дають глибокі тропічні моря, які з чистотою водою. Спостерігаючи морську глибину через поляризатор, можна помітити різні кольори в напрямі, перпендикулярному до сонячних променів і вздовж них. У першому випадку це темний колір, в другому — яскраво-голубий. Справа в тому, що в другому випадку розсіяне світло майже не поляризоване і не зрізується поляризатором.

Цікавим є спостереження поверхні моря з допомогою поляроїда у вітряну погоду. Якщо його вісь вертикальна, то море здається бурхливішим, ніж після повороту поляроїда на 90° . В першому випадку гаситься відбите світло, поверхня моря здається темнішою, а піна більш ефективною (її світло майже не поляризоване).

Варто згадати про ще одне цікаве явище — поляризацію світла веселки. Причиною цього явища є заломлення і відбивання світла в дошкових краплях.

Аналогічно до веселки утворюється інше світлове небесне явище — світлові кільця навколо Сонця, які виникають внаслідок заломлення світла в малих кристалах льоду. Світло цих кілець також поляризоване. На відміну від веселки світлові коливання тут сильніші в напрямі, перпендикулярному до кільця. Причина в тому, що головний фізичний процес у веселці — відбивання, а у кільцях — заломлення світла. Поляризація світла виявлена також і в північному сяйві.

Література:

1. Закон України про загальну середню освіту. — К., 1999 р., — №651-XIV — св. 5.
2. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Фізика. Астрономія 7-11 класи. — К.: Перун, 1996. — 143 с.
3. Програмы средней общеобразовательной школы. Факультативные курсы. Сборник №2, часть 2. Физика. Астрономия. География, — М.: Просвещение, 1990. — 140 с.

Алла Степанюк

Реалізація принципу орієнтації на структуру об'єктивної реальності при конструюванні змісту біологічної освіти школярів

Сучасна дидактика при конструюванні змісту навчального матеріалу, як відомо, виходить із принципу цілісного відображення науки в змісті навчання (С. Гончаренко, Л. Зоріна, В. Ільченко, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та інші). Структура побудови шкільного курсу, при цьому, орієнтована на історично сформовану систему сучасних біологічних наук, що відображає об'єктивну реальність в наукових поняттях, законах, теоріях [1;3;4;5;6]. Проте, нашими дослідженнями встановлено, що така орієнтація на структуру науки не сприяє формуванню цілісності знань учнів про життя, науковим тлумаченням якого займається в основному теоретична біологія.

Зіставлення філософського тлумачення сутності цілісних систем із процесом формування системи знань школярів дозволило нам виділити основний принцип організації знань про живу природу в систему. Принцип орієнтації на структуру об'єктивної реальності. На нашу думку, він сприяє усуненню суперечностей між історичним аспектом пізнання живої природи та сучасним станом її дослідження, а також між цілісністю живої природи та фрагментарним характером її вивчення. Цей принцип передбачає адекватне відображення біологічної форми руху матерії в змісті освіти. Це означає, що при конструюванні інформації про живу природу доцільно виходити із її фундаментальних властивостей:

- а) функціональної цілісності;
- б) системного характеру організації;
- в) ієрархічного принципу побудови.

Принцип орієнтації на структуру об'єктивної реальності спрямовує діяльність при конструюванні змісту програмового матеріалу на формування системи знань, що адекватна не структурі науки про природу, як це спостерігається нині в навчально-виховному процесі, а структурі відповідної реальності. Система знань учнів повинна бути адекватною системі самої природи, але відповідність ця має проявлятись у загальних контурах. Отже, насамперед, навчальний предмет повинен бути системою із структурою, адекватною структурі об'єктивної реальності. Системний характер організації життя розкрито в наших публікаціях [8]. Суть його полягає в тому, що жива природа є системою систем різного рівня організації, між якими існує ієрархічний зв'язок (організм є складовою популяції, виду, які, в свою чергу, входять до складу біоценозу, біосфери).

Вивчення природи відповідно до ієрархічного принципу дає змогу логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між системами різних рівнів і сприяє, таким чином, формуванню в учнів цілісної картини живої природи. Дотримання підходу "від системи нижчого рівня до системи вищого рівня", коли розміщена нижче система ніби вкладена у вищу, допомагає прослідкувати появу в кожній системі нових властивостей, які не зводяться до суми якостей елементів, що їх складають, а також показати, як проявляються закономірності розвитку життя на кожному рівні зокрема і в біологічній формі існування матерії загалом. Він дає можливість безпосередньо в процесі навчання збільшувати кількість зв'язків та відношень між елементами системи, якою є Всесвіт.

Згідно з сучасними уявленнями, жива природа є цілісністю, що об'ємає різні рівні організації. Тому до змісту шкільного курсу біології повинні бути включеніми всі ці рівні (клітинно-організмовий, популяційно-видовий, біогеоценотично-біосферний). При цьому доцільно базуватись на концепції поліцентризму, яка передбачає розгляд відповідних рівнів організації життя як рівноцінних, рівнозначних.

Оскільки кожен рівень має відносну самостійність, а закономірності різних рівнів не співпадають один з одним, то не можна дати повне визначення життя при розгляді лише певного його рівня. Суть життя, його властивості і функції повністю простежуються лише в усій сукупності його проявів. Тому в шкільному курсі біології повинні бути рівноцінно відображені рівні організації життя:

1. Клітинно-організмовий.
2. Популяційно-видовий.
3. Біогеоценотично-біосферний.

Неадекватне висвітлення будь-якого з цих рівнів не дозволяє розкрити цілісності живої природи загалом, а отже і сформувати в учнів цілісну картину живої природи, як це передбачено проектом стандарту біологічної освіти.

Рівень організації життя ми розглядаємо як одиницю змісту освіти і відповідно виділяємо чотири найбільш загальні блоки знань з основ наук у шкільному курсі "Біологія" (Рис.1).

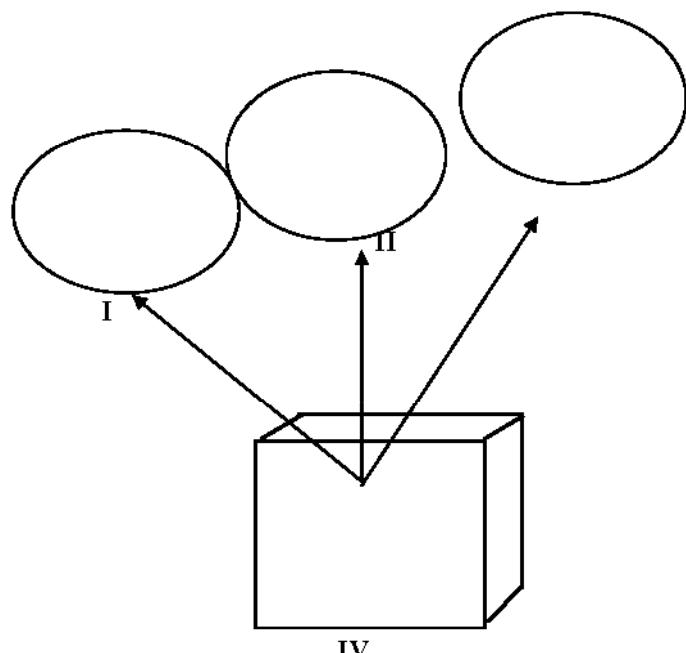


Рис. 1 Блоки знань шкільного курсу біології з основ наук.

А саме:

I блок — знання про організмовий рівень організації життя.

II блок — знання про популяційно-видовий рівень організації життя.

III блок — знання про біогеоценотично-біосферний рівень організації життя.

IV блок — знання про загальну характеристику життя.

У четвертий блок виділяємо інформацію, призначення якої — довести, переконати учнів у тому, що природа є цілісною, а ми, люди, є її складовою частиною. Метою включення цього матеріалу до навчального процесу є подолання суперечності між реально існуючою живою природою та образом біологічної реальності як історично визначеної сукупності знань про сутність та розвиток життя, тобто поняттям, що відображає фрагмент об'єктивної реальності. Зміст відповідного блоку складає інформація про взаємозв'язок форм організації життя (структурний, функціональний та історичний).

Зважаючи на те, що:

а) формування адекватного уявлення про складно динамічну систему потребує трьох площин вивчення (предметної, функціональної, історичної);

б) будова, функціонування і розвиток живих систем - це три тісно взаємопов'язані атрибути живого в усіх його основних формах,

у кожному блоці інформації щодо певного рівня організації життя ми виділяємо три складові:

I — знання про субстрат життя;

II — знання про властивості живого (кожна властивість потенціально є функцією);

III — знання про еволюцію систем в онтогенетичному та філогенетичному аспектах.

Загалом структуру основного блоку навчального предмету «Біологія» зображенено на рисунку 2.

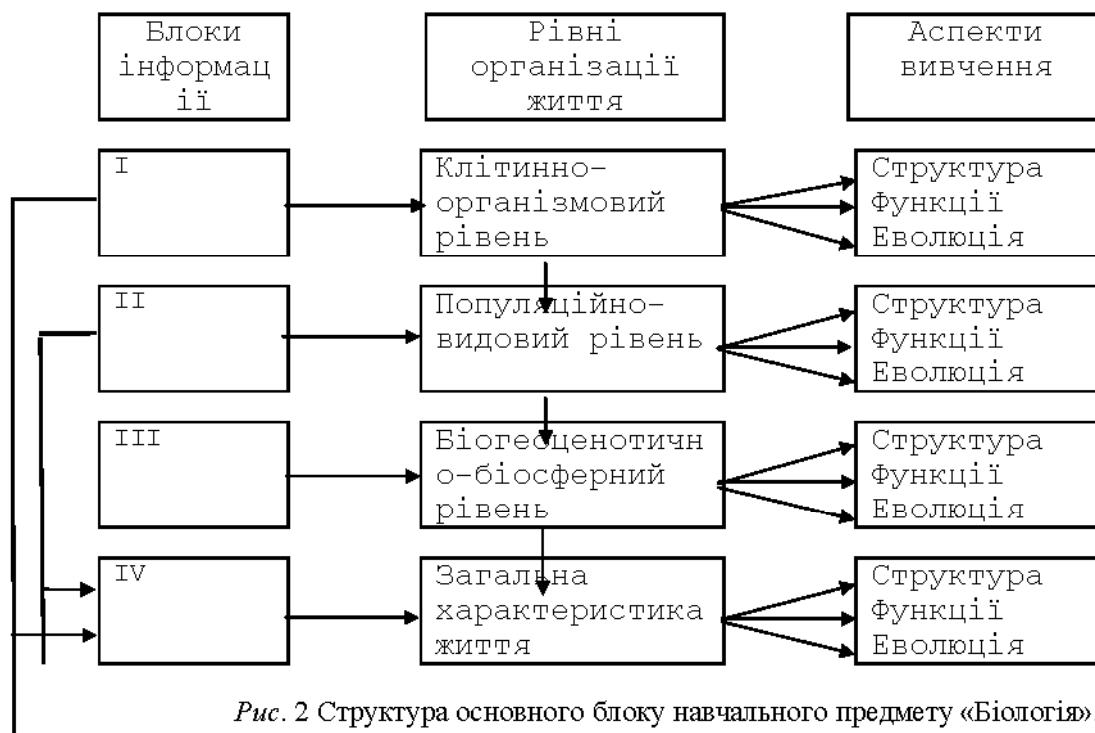


Рис. 2 Структура основного блоку навчального предмету «Біологія».

Навчальний матеріал, що входить до складу перших трьох блоків, розкриває сутність цілісних систем живої природи на основі поліатрибутного підходу. Проте, з метою доведення учням твердження про цілісність живої природи загалом, до змісту навчального матеріалу необхідно включати інформацію, яка б:

1. Розкривала дію законів:

- а) фізичної та хімічної форми руху матерії на біологічному рівні її організації;
- б) власні закони функціонування живих систем різного рівня організації;
- в) універсальні закони розвитку природи.

2. Висвітлювала спрямовуючу дію законів вищої системи на систему нижчого рівня.

Розкриття законів організації та функціонування систем різного рівня загальності та їх субординантного зв'язку в шкільному курсі біології ми розглядаємо як засіб доведення цілісності живої природи. Відповідний навчальний матеріал складає зміст четвертого блоку знань з основ наук шкільного курсу «Біологія».

Конструювати шкільний курс біології з урахуванням етапів системного пізнання доцільно в такій послідовності:

- виділення цілісної системи та її середовища;
- виявлення елементів та встановлення зв'язків між ними — просторових, функціональних, генетичних, системотвірних, управління тощо;
- характеристика зв'язків, вивчення структури "по горизонталі" (зв'язки однотипових компонентів) і "по вертикалі" (виділення рівнів та встановлення їх ієрархічної супідлегlosti);
- визначення способу управління і здійснення доцільної поведінки системи, що самоорганізується;
- вивчення функціонування (підтримання організації) і розвитку (zmіни організації в часі) системи.

У змісті інформації про живу природу доречно всебічно розкривати всі перераховані напрями

пізнання системних об'єктів. При цьому, на нашу думку, при доборі змісту програмового матеріалу про живу природу як систему систем доцільно:

- визначити перелік цих систем (необхідний та достатній для формування цілісного уявлення як про живу природу загалом, так і кожного її структурного рівня зокрема);
- дати повну характеристику відповідних структурних елементів, їх організації, взаємозв'язків між ними;
- висвітлити зовнішні зв'язки системи та її роль серед інших систем; умови стабільності Системи
- розкрити закономірності й тенденції розвитку.

З урахуванням нині існуючих описів систем це означає, крім усього іншого, і додатковий розгляд системи з точки зору кібернетики (обмін інформацією, управління), без чого будь-яка система не може вважатись цілісною, а також з позиції впливу законів функціонування вищої системи на свого попередника.

При визначенні об'єму відповідних знань необхідно враховувати:

- стан сучасних наукових досліджень кожного рівня організації життя;
- значущість інформації для формування цілісної картини живої природи;

ЗНАЧУЩІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНИХ ЗНАНЬ ПРО КОЖНИЙ РІВЕНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЯ;

- вікові особливості школярів.

Згідно з концепцією рівневої організації живої природи кожний вищий рівень визначається природою свого попередника (своєрідністю структури, функціонування) і відноситься до нього, як органічно цілісна система до своїх найближчих компонентів. Кожний вищий рівень, у свою чергу, обумовлює природу нижчого рівня, надаючи йому свою визначеність. Біологічні системи ряду, що ієрархічно ускладнюються, виникають не внаслідок заміни чи знищення властивостей попереднього ступеня, а на основі розвитку деяких із них: входячи в нове ціле, старі властивості видозмінюються.

Тлумачення цього положення в теорії навчання означає доцільність вивчення живої природи з урахуванням ієрархічного принципу її побудови. Отже, шкільний курс біології повинен мати структуру, адекватну ієрархічній системі природи, у якій кожному члену ієрархії притаманні функції, що забезпечують зв'язок з розміщеною вище системою, інтеграцію в ній (організм — елемент популяції, популяція — елемент біогеоценозу, біогеоценоз — складова біосфери). Вивчення живих систем відповідно до ієрархічного принципу дає змогу логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між системами різних рівнів і, таким чином, сприяти формуванню в учнів цілісної біологічної картини світу. Це допомагає простежити появу в кожній системі нових властивостей, які не зводяться до суми якостей елементів, що їх складають, показати, як проявляються закономірності життя на кожному рівні ієрархії зокрема та в природі загалом. У процесі безперервно навчання збільшується кількість зв'язків та відношень між елементами системи. Так, вивчення організму на клітинно-організмовому рівні розширяється на надорганізмових рівнях інформацією про організм, який розглядається в основному як елемент з притаманними йому властивостями, внаслідок яких він проявляє себе в екосистемі (здатність поглинати, утворювати та нагромаджувати енергію, реагувати на сигнали середовища існування, розмножуватись, взаємодіяти з іншими організмами).

Отже, конструкування змісту програмового матеріалу на основі структури об'єктивної реальності дає змогу розкрити учням системність живої природи, що полягає: в визначенні універсальності, рівнозначності трьох основних рівнів біологічної організації; в розумінні того, що природа є ієрархічною системою і кожний член цієї ієрархії володіє функціями, які забезпечують її зв'язки з системою, розміщеною вище, інтеграцію в ній.

Вивчення систем живої природи на основі ієрархічного принципу побудови повністю співпадає з філософським положенням про те, що природа повинна розглядатися як система ступенів, кожний з яких обов'язково виліпиває з іншого та є найближчою істиною того, з якого він виник. Доцільність побудови програми за рівнями організації життя підтверджується також спіralеподібною формою реалізації законів розвитку природи.

Принцип орієнтації на структуру об'єктивної реальності передбачає врахування критеріїв конструкування змісту навчального матеріалу про цілісність живої природи, а саме:

1. Глибока і рельєфна реалізація в навчальному матеріалі ідеї наступності етапів пізнання природи, в якій проявлялись би органічна єдність знань, здобутих на сучасному етапі розвитку науки,

та надбань її історичного фонду (тобто поєднання результатів описового періоду розвитку біології та періоду її становлення як теоретичної науки).

2. Спрощення інформації про живі системи не повинне торкатись структури системного пізнання об'єкта. Необхідно розкривати на доступному рівні всі суттєві його характеристики. Тобто в змісті програмового матеріалу необхідно висвітлювати структурні компоненти біологічних систем, що адекватно відображають цілісність живої природи загалом і кожного рівня її організації зокрема.

3. Оскільки будь-яка система не може ефективно функціонувати або функціонувати взагалі, якщо набір її суттєво значущих підсистем не є функціонально повним, то інформація про системи живої природи повинна характеризуватись функціональною повнотою.

4. Максимальна інформаційна ємність, що означає максимальне її змістовне навантаження при мінімальному об'ємі інформації. Зміст навчального матеріалу повинен бути доступним учням і разом з тим достатньо складним і важким, щоби викликати активну розумову діяльність. В іншому випадку він не буде задовільняти потреби учнів у постійному розвитку пам'яті, уяви та не викликатиме яскравих емоцій. Інформаційно бідний матеріал не формує позитивних стійких мотивів навчальної діяльності.

5. Забезпечення одночасної реалізації гносеологічної і методологічної функцій теоретичних знань. Як відомо, гносеологічна функція теоретичних знань полягає в розкритті суті процесів та явищ, які відбуваються в довкіллі. Разом із тим теоретичні знання виконують і певні методологічні функції:

- пояснюють емпіричні узагальнення та закони;
- передбачають нові факти та події;
- систематизують знання тощо.

У зв'язку з постійним збільшенням об'єму інформації, пріоритетом розвивальної функції навчання, потребою формування теоретичного, системного мислення виникає необхідність при конструюванні змісту освіти орієнтуватись на матеріал, який, маючи пізнавальне навантаження, виступає одночасно і засобом пізнання нового. Це дозволяє вирішити суперечність між постійно зростаючим обсягом знань і обмеженім терміном шкільного навчання. В нашому випадку відповідна суперечність вирішується двома взаємопов'язаними шляхами:

- укрупнення одиниць інформації, що передбачає за один і той же час вивчення більшого обсягу знань;
- вдосконалення розвивальної ефективності навчання, розвитку таких якостей особи, які створюють можливість і стимулюють потребу в пізнанні нового.

6. Навчальний матеріал повинен мати цінність для:

а) формування цілісної картини живої природи;

б) забезпечення духовного розвитку особистості;

в) розвитку емоційно-ціннісного ставлення до навколошнього світу, в основі якого лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія між людиною і природою;

г) практичної діяльності.

7. Обсяг інформації повинен бути достатнім для забезпечення готовності школяра:

а) адаптуватись у соціоприродному середовищі;

б) до життя за універсальними законами природи;

в) систематичної самоосвіти, самовдосконалення з метою самовираження особистості.

8. Емоційна насиченість. Програмний матеріал повинен передбачати емоційне навантаження, сприяти створенню позитивного фону навчання, формувати пізнавальний інтерес.

9. Психолого-педагогічна детермінованість закономірностями розвитку особистості. Ця умова безпосередньо пов'язана з вимогою доступності навчального матеріалу, суть якого, на нашу думку, полягає в твердженні, що не має інформації складної, а є інформація, яка висвітлена на недостатньому для розуміння рівні. При цьому для спрощення навчального матеріалу доцільно максимально використовувати аналогію як один із принципів побудови живої природи.

При рівнозначному забезпеченні навчальним матеріалом зазначених умов перевага надається тим знанням, що мають найбільше:

- світоглядне значення;
- практичну спрямованість;
- емоційну вираженість і доступність для чуттєво-конкретного сприйняття.

Виділені критерії конструювання змісту навчального матеріалу диференціюються,

конкретизуються щодо різних рівнів організації життя (клітинно-організмового, популяційно-видового, біогеоценотично-біосферного). Проте існує суперечність між реально існуючими рівнями організації життя та розглядом їх як педагогічної системи, одиниці змісту освіти. Разом із тим аналіз наукових доробів психолого-педагогічного спрямування засвідчив, що усунення відповідної суперечності при конструкції змісту освіти можливе за умови використання методу сходження від абстрактного до конкретного. Він є основним засобом відтворення об'єкта, що вивчається, в його конкретній цілісності [2; 7].

Побудова процесу навчання на діалектико-логічній основі сходження від абстрактного до конкретного передбачає доцільність реалізації спірально-концентричного підходу до організації навчального матеріалу. Він дозволяє відтворити певний рівень організації життя чи форму його прояву в конкретній цілісності, розвивати загальнобіологічні поняття, збільшуючи число зв'язків та відношень, забезпечуючи різну глибину проникнення в суть процесів та явищ.

Описаний принцип орієнтації на структуру об'єктивної реальності стосується розкриття в шкільному курсі біології сутності життя як певної форми організації матерії. Він використаний нами при розробці змісту шкільному курсу "Природознавство" (5-7 кл.) та "Біологія" (6-11 кл.). На даний час викладачами ТДПУ імені Володимира Гнатюка та ТОПО здійснюється адаптація зазначених програм до нових навчальних планів 2001 року та їх методичне забезпечення.

Література:

1. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. – К.: Рад.школа, 1990. – 208 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики /Под ред.М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Дидактические проблемы построения базового содержания образования: Сб. науч. тр./ Под ред. И.Я. Лernerа, И.К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТП и МНО РАО, 1993. – 210 с.
5. Зорина Л.Я. Программа-учебник-учитель. – М.: Знание, 1989. – 79 с.
6. Ільченко В.Р. Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти: досвід комплексного дослідження // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4. – С. 3-12.
7. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологи. Часть II. – Владимир, 1972. – 596 с.
8. Степанюк А.В. Методологічні основи формування цілісних знань школярів про житву природи. - Тернопіль: «Богдан», 1998.- 164 с.

Марина ВОРОНЮК, Василь СКРЕБЕЦЬ, Василь ГРУБІНКО

Психолого-педагогічні основи нетрадиційних методів екологічної освіти і виховання

Реальний екологічний стан довкілля в даний час вимагає від людини не тільки біологічної адаптації до умов існування, й сутно психологічної та соціальної перебудови свідомості. З огляду на це екологічна освіта і виховання потребують реорганізації на основі глибокого філософського та психолого-педагогічного осмислення проблем стабільного розвитку суспільства. В контексті даного питання необхідно звернути увагу на психологічне підґрунтя нетрадиційних методів, засобів і форм екологічної освіти і виховання з урахуванням таких як ігрове навчання, використання елементів музики, малювання та ліпління (де використовується творчий підхід); створення екологічних задач та їх вирішення, імітаційне моделювання та мозковий штурм (кооперативне навчання), а також медитаційні елементи глибинної екології¹, психоемоційні екологічні тренінги. Хоча нетрадиційність має свої переваги і недоліки, зазвичай, вимагає досвідченого професійного підходу, проте освітня та виховна робота у такому разі більш ефективна. До того ж, ці форми роботи виявляють дидактичну гнучкість: коли стосуються дітей різного шкільного віку, то з необхідністю враховують психологічні особливості аудиторії.

¹ У Західній Європі та США останні два десятиліття розвивається новий філософсько-природничий напрям екології - "глибинна екологія", який щодо нашої екологічної практики відповідає змісту поняття екологічної психології.

Продуктивність ідей, що закладені в основу нетрадиційних методів екологічного навчання і виховання, знаходиться поза конкуренцією. Навіть у визначенні ключових понять мається на увазі екологічний підхід, як наприклад у Дж. Гібсона [1]: замість навколошнього виділяється "екологічний світ". Центральним у екологічному підході Дж. Гібсона є те, що суб'єкт та "екологічний світ" взаємодоповнюють одне одного і нарізно існувати не можуть. Важливою методологічною рисою педагогіки, що прямує від екологічної психології є те, що вона аналізує взаємодію людини не тільки із "світом природи", а й "світ природи" розглядає у єдності та неповторності [2].

Названі узагальнюючі аспекти проблеми створюють підґрунтя для екологічної психопедагогіки, завдання та принципи якої окреслюють С.Дерябо і В.Ясвін [2]. Оскільки метою екологічної освіти є формування екологічно орієнтованої особистості, то внаслідок цього вона має визначитися психологічною включеністю у "світ природи", суб'єктивним характером сприйняття природних об'єктів та спрямуванням до непрагматичної взаємодії зі світом природи. Нова екологічна свідомість кардинально змінює поведінку людей у відношенні до природи. На думку Джоан Мейсі реорганізація людського сприйняття позбавляє її іллюзії про необхідність володіти природою і приводить особистість до усвідомлення її єдності з живим тілом Землі [4].

За змістом і рівнями саморефлексії екологічна свідомість може бути імпліцитною або експліцитною [5]. Імпліцитність екологічної свідомості визначається прихованістю змісту, непевністю тієї екологічної місткості, яка може бути виявлена лише опосередковано через свої зв'язки з іншими об'єктами або процесами. Експліцитність екологічної свідомості - явний, чіткий, розгорнутий вид суджень, доступний зовнішньому спостереженню, який передбачає усвідомлювані форми екологічних вчинків і дій. Цей рівень екологічної свідомості традиційно використовується в освітніх програмах [6].

Експліцитність може беспосередньо мотивувати вивчення, як і дослідження, тієї чи іншої екологічної проблеми, або через підсвідомість та внутрішнє відчуття створювати мотивацію відповідних дій та вчинків. Мотивація екоатрибутивної діяльності передбачає опанування фаховими знаннями, задля оцінки проблем, поставлених дійсністю. Ці дві ланки не існують відокремлено, а взаємодіють і переплітаються. Однак для досягнення беспосереднього еколого-освітнього результату треба правильно вибирати метод, який передбачав би створення і правильне застосування засобів побудови алгоритму адекватних екологічних дій. Нетрадиційні методи у даному разі виявляються саме тим засобом в екологічному вихованні, який допомагає отримувати потрібний результат. Фахові знання у поєднанні з розумінням та оцінкою проблем екології звертаються до етичних, моральних та духовних норм, критеріїв та цінностей людини, передбачають моделювання поведінки, що при відповідних умовах (реалізації психологічно-педагогічних механізмів емпатії, ідентифікації та рефлексії) можуть здійснюватись у стимулуванні практичної діяльності. Означені механізми психіки у дидактичному плані педагогічного процесу В.Ясвіним, наприклад, зводяться до методів актуалізації відповідних форм саморегуляції [8]: метод екологічної ідентифікації, який полягає в педагогічній актуалізації постановки людиною себе на місце того чи іншого природного об'єкта, бачення себе в тій ситуації, умовах і обставинах, в яких він знаходитьться; метод екологічної емпатії, що має на меті педагогічну актуалізацію співпереживання людиною стану природного об'єкта, а також співчуття йому; метод екологічної рефлексії, який полягає в педагогічній актуалізації самоаналізу людиною своїх дій та вчинків з точки зору їх екологічної доцільності.

У результаті вивчення та використання комплексу психологічних механізмів сприйняття природних об'єктів і взаємодії з ними може свідомо створюватися, за В.Ясвіним, своєрідна "психологічна матриця", яка дозволяє "накласти" на неї відповідну "педагогічну кальку", тобто систему методичних принципів, методів і прийомів навчальної роботи [8]. Це дозволяє встановити динамічну відповідність педагогічного процесу екологічної освіти і виховання до психологічному процесу розвитку ставлення особистості до природи. Одним із дійових психологічного інструментів у цьому процесі є активність демонстраційних природних об'єктів, їх позитивне емоційне сприйняття (співпереживання), індивідуалізованість, залучення факторів, що дозволяють актуалізувати чинник паралелізму з людиною. Все це є умовою для створення стимулів, які "вмикають" відповідні психологічні механізми розвитку екологічної свідомості.

Практичне застосування нетрадиційних засобів такого екологічного навчання вимагає спеціальної підготовки вчителя як в теоретичному плані, так і надбання досвіду тренінгової роботи з групами. Безперечно, кожний такий урок – це конкретна творчість учителя, який повинен відчувати клас, з котрим працює, заздалегідь передбачати його готовність переходити до наступного етапу

роботи.

Вихідне теоретичне положення методики загального та спеціального екопсихотерапевтичного впливу під час уроку тренінгу, як зазначає Б.Лихачов [3], полягає у забезпеченні природного, нормального плину виховання та навчання, розвитку самосвідомості дітей. Вплив на свідомість при цих умовах одночасно переживається в емоціональній сфері та проникає у сферу несвідомого. “Збудження емоційної сфери впливає на свідомість та переміщується із враженнями. У звичайному педагогічному процесі в основному використовується сфера свідомості. Менш організовано і продуктивно використовується в масовій практиці почуттєва сфера. У даному ж випадку виникає необхідність вжити спеціальні екопсихотерапевтичні методи” [3, 43]. Б.Лихачов виділяє три основні форми такої роботи: аудіовізуальні, рецепторно-тактильні та сугестивні. До перших відносяться кінофільми, образотворче мистецтво, музика. У зв’язку з цим важливо звернути особливу увагу на застосування “творчої” терапії. Це потенційно зарезервований шлях від особистості до колективної творчості учня, який допомагає не тільки розкрити саму сутність явища, що вивчається, але й надає змогу розкритися самому учневі у цьому явищі. В даному випадку учні отримують нагоду самовираження через ізтворчість, роботу з пластиліном, цеглою, кольоровим папером, природними матеріалами.

До іншої категорії методів Б.Лихачовим відносяться різні засоби, що викликають смакові та інші відчуття. Вони виконують функцію актуалізації сигналів емоційної пам’яті, що, в свою чергу, пробуджує образи, спогади, переживання. В цій групі методів належне місце займають психоемоційні екологічні тренінги. С.Дерябо та В.Ясвін дають таке визначення тренінгу: “це комплексна форма екологічної освіти, що базується на підґрунті соціально-психологічного тренування, спрямованого на корекцію екологічної свідомості особистості” [2, 388]. Із цього визначення виходить, що психоемоційні екологічні тренінги є засобом корекції, розвитку перцептивних можливостей суб’єкта та розширення його індивідуального (у свідомості) екологічного простору.

Елементи екологічного тренінгу можна застосовувати у роботі з дітьми починаючи з 5-ти років, однак і в цьому випадку його повинен проводити досвідчений тренер (учитель, вихователь, ведучий) з достатньою психологічною та біологічною базою знань. Як у дошкільнят, так і в школярів під час тренінгу велика увага звертається на уяву, що особливо важливо. Як зазначає Дж.Гібсон, традиція здобуття інформації встановлює чітку межу між сприйняттям та фантазією. Проте “вимисел не обов’язково є результатом безпідігрового фантазування... Без вимислу немає творчості. Коли дитина ототожнює себе з уявним персонажем, який нібито вирішує проблеми, чи робить помилки, то вимисел відкриває можливості для непрямого навчання” [1, 371].

Окремо варто згадати про медитаційні елементи тренінгу, які використовуються одним із нетрадиційних підходів до екологічної освіти та виховання – глибинною екологією. Якщо тренінг сам собою, як сукупність відповідних вправ і технік, при цільовому і правильному застосуванні не є причиною для створення складних психологічних чи педагогічних незручностей, то з елементами медитації, які мають негативні риси, потрібно працювати досить обережно.

На думку Б.Лихачова [3], медитація пропонує можливість внутрішнього впливу на підсвідому сферу. Це пов’язано з намаганням досягти поглибленої сконцентрованості в собі і на собі. Досягнення такого стану робить людину духовно та внутрішньо розкutoю і вільною. Було б непогано, якби педагоги могли навчати дитину засобів і методів, скажімо, аутотренінгу та саморегуляції. Але тут на перешкоді можуть бути вікові та індивідуальні психологічні особливості учнів з іх вразливою нервовою системою. З іншого боку, цінність медитаційних елементів полягає і в тому, що вони поліпшують загальне самопочуття, змінюють ставлення до життя, розвивають навички мислення [7]. Не випадково ці елементи стали широко запроваджувати у навчальний процес у США, Канаді, Англії, Данії, Швеції, Норвегії, інших розвинених країнах світу. Їх практикують 1-2 рази протягом дня під час заняття. Однак проблема полягає в тому, щоби спрямувати хід медитаційного тренінгу в потрібне русло, отримати позитивну мотивацію, через експліцитність пізнання досягнути рівня імпліцитної екологічної свідомості. Це дуже тонка грань, по якій проходить вчитель, беручи на себе відповідальність провідника. Тому медитаційні елементи краще застосовувати як фокусуючі свідомість, концентраційні і досить нетривалі.

Іноді до сугестивних екопсихотерапевтичних методів відносять також ігрові ситуації. Під час гри дитина непомітно для себе пропускає в підсвідому сферу певні імпульси у формі образів, понять чи установок, створюючи тим самим міцну основу на майбутнє. Ці форми навчання широко використовує тренінг.

У контексті сказаного можна підсумувати, що нові, створені на психологічній основі, нетрадиційні форми екологічної освіти і виховання покликані до життя необхідністю перебудови свідомості людей для забезпечення виживання планети. У виховному педагогічному плані важливо вміло застосовувати їх, спираючись на захисні й адаптивні функції людини. Тому для впровадження їх у екоосвітінську практику відкривається широке поле творчої діяльності для всіх вчителів, вихователів, педагогів. Адже ці методи мають широкі можливості і повинні спрямовуватись на рефлексію та усвідомлення людиною її відведеного місця в єдиному природному ансамблі.

Література:

1. Гібсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию/ Пер.с англ.- М.: Прогресс, 1988. - 464с.
2. Дерябо В.А., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов-на-Дону: "Феникс", 1996. – 480 с.
3. Лихачев Б.Т. Экопсихотерапевтические аспекты воспитания // Педагогика. 1995.-№1.-С. 40-44.
4. Сид Дж., Мейси Д., Флемінг П., Наесс А. Думая как гора: на пути к совету всех существ. - М.: GOLUBKA, 1994. – 128 с.
5. Скребець В.О. Принцип адаптації у створенні нових психолого-педагогічних технологій екологічної освіти і виховання/ Екологія, охорона природи, екологічна освіта і виховання. – Чернігів, 1996. - С.122-132.
6. Скребець В.О. Екологічна свідомість: історичний розвиток, сучаний стан, психологічна діагностика/ Науково-методичний посібник. - Чернігів, 1997. - 66 с.
7. Яркина Т.Ф. Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи// Педагогика. -1996. - №2. -С.40-47.
8. Ясвин В.А. Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования// Вопр. психол. - 1998. - № 4. - С. 3-14.

МЕТОДИКА ВКЛАДАННЯ ІНОЗEMНИХ МОВ

Ludmila CHOMENKO

Die neuen Methoden des Fremdsprachenerlernens im Westen: dramapädagogische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts

Fremdsprachendidaktik im Westen wurde lange Zeit durch das linguistische Paradigma mit seinen verschiedenen Varianten beherrscht (1). Heutzutage läßt sich aber feststellen, daß die Unterrichtsforschung mit eigenen methodischen Ansätzen an Zuwachs gewinnt. Es entsteht die Diskussion über die psychopädagogische Ansätze aus den U.S.A.: "Community Language Learning", "Total Physical Response", „Silent Way“, "Humanistic Approach" etc. Man spricht über die sogenannten alternativen Methoden.

Das Ziel dieser Publikation ist eine dieser Methoden, und zwar dramapädagogische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zu analysieren.

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ist ganzheitlich – handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Er steht unter der Leitformel: Wir lehren und lernen eine Sprache mit Kopf, Herz, Hand und Fuß! (2). Eine Grundidee dieses Konzepts; Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrer können für ihre eigene Praxis viel lernen von professionellen Theatermachern. Was damit gemeint ist, sei kurz angedeutet; Von der Dramatikerin können sie lernen, wie ein Lehrbuchdialog nicht banal bleibt, sondern Spannung erzeugt und Interesse erweckt, von der Regisseurin können sie lernen, wie Atmosphäre geschaffen, korrigiert und demonstriert wird; von der Schauspielerin können sie lernen, sich in Situationen und Rollen einzufühlen, deutlich zu artikulieren und klare gestische und mimische Signale zu geben,

Im Zentrum eines dramapädagogischen Unterrichts steht - etwa wie in einer Theaterprobe - szenische Improvisationsarbeit. Die Gestaltung von szenischen Improvisationen geht einher mit einem körperbezogenen, auf das Verstehen und Anwenden von fremder Sprache, Literatur und Kultur gerichteten Tun von Lehrenden und Lernenden, es ist gekoppelt an Erfahrungen, die gemacht werden, wenn solche Improvisationen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden.

Was Inszenierungstechniken für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht angeht, läßt sich folgendes feststellen: Bislang gibt es keine kommentierte Sammlung von Inszenierungstechniken für die dramapädagogische Fremdsprachenpraxis. Wir möchten gerne einige Tips von Manfred Schewe beschreiben in der Hoffnung, daß interessierte Kolleginnen und Kollegen diese Tipps bekommen für die Inszenierung von Fremdsprache.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die dramapädagogisch unterrichten möchten, bringen ein besonderes Interesse für die Kunstform Theater mit. Sie sehen möglichst viele Aufführungen, erleben idealerweise verschiedene Inszenierungen des gleichen Theaterstücks und im Anschluß an einen Theaterbesuch überlegen und notieren sie jeweils: Welche Inszenierungstechniken werden benutzt? Welche davon kann ich eventuell in meinem Fremdsprachenunterricht benutzen? In welchem Unterrichtskontext kann ich eine solche Technik einsetzen?

Auf diese Weise kann eine ansehnliche Privatsammlung von Inszenierungstechniken entstehen, Zum Beispiel, Standbild. Ziel: Hör/Sehverstehen; vorbereitetes oder spontanes freies Sprechen; mit dem Körper sprechen, Schreiben, Lesen.

Ein Standbild ist die Visualisierung eines Zustandes oder einer Handlung, die in einem spezifischen Moment geschehen, geschieht oder geschehen wird (3). Wie auf einem Foto oder einem angehaltenen Videofilm zeigen Figuren eine bestimmte Körperhaltung, Gestik und Mimik. Standbilder zu planen, zu proben und zu präsentieren ist relativ leicht erlernbar. Die Aufgabe zu einem bestimmten Thema, zu einem Begriff, zu einer Situation etc., ein Standbild zu bauen, ist überschaubar und gibt dem Lehrer Sicherheit, weil er auf ein sichtbares Handlungsprodukt hinarbeitet. Standbilder bieten sich immer dann an, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden auf eine bestimmte Handlungssituation gelenkt werden soll. Der Lehrer kann

den Anfang und das Ende einer szenischen Improvisation markieren oder entstehen, wenn die szenische Improvisation in einem bestimmten Moment unterbrochen wird. Standbilder sind vielseitig verwendbar und können beispielweise eingesetzt werden, um

- Textenlebendige Form zu verleihen; Spannungspunkte oder Beziehungskonstellationen in einem literarischen Text können dargestellt werden.
- Fotos, Skulpturen, Gemälde(reproduktionen) können nachgestellt werden;
- abstrakte Begriffe wie „Eifersucht“, „Angst“ etc. können anschaulich und begreifbar gemacht werden;
- Handlungsverläufe können schlaglichtartig rekonstruiert werden.

Beim Planen, Proben und Präsentieren von Standbildern werden vielfältige sprachliche Lernprozesse in Gang gesetzt. Die Lernenden sprechen sich ab, machen Vorschläge, kritisieren, nehmen Stellung zur Wirkung eines Standbildes, interpretieren Standbilddetails etc., sprechen aus, was die Figuren im Standbild in dem gezeigten Moment denken oder sagen, oder nutzen Standbilder als Impuls, um einen Dialog, eine Geschichte, ein Szenario zu schreiben. Die Präsentation von Standbildern kann auch einhergehen mit dem Lesen oder Vorlesen eines Textes.

Je sorgfältiger und präziser Standbilder geformt sind, desto dichter ist die darin enthaltene symbolische Bedeutung. Die folgenden Techniken helfen dabei, sich darüber zu verstündigen oder anderen zu vermitteln, was in Standbildern symbolisch zum Ausdruck kommt:

1. Die Lehrerin gibt einer Figur im Standbild einen Impuls (z.B. tippt leicht auf die Schulter einer Figur), woraufhin die Figur ihre momentanen Gedanken und Empfindungen ausspricht;
2. Die Zuschauer stellen den Figuren im Standbild Fragen (wobei die Figuren die Aufgabe bekommen können, nur mit JA oder NEIN zu antworten);
3. Die Lehrerin führt mit einer Figur im Standbild ein „Rollengespräch“, Sie provoziert die Figur mit ihren Äußerungen und Fragen, die Figur muß spontan (in ihrer Rolle) auf die Äußerungen und Fragen reagieren.
4. Die Zuschauer ahmen die Körperhaltung, Mimik und Gestik der Figuren im Standbild nach, um auf diese Weise ein (Körper)Gefühl und Empfindungen der Figuren zu bekommen, die vermuteten Gedanken und Empfindungen werden dann - auf ein Signal der Lehrerin - laut ausgesprochen.
5. Eine Zuschauerin tritt hinter die jeweilige Figur im Standbild, tippt ihr auf die Schulter und spricht dann aus der Perspektive dieser Figur, in Ich - Form, aus, was die Figur ihrer Meinung nach denkt oder empfindet.
6. Die Zuschauer kommentieren vom Platz aus, wie das Standbild auf sie wirkt.
7. Die Erbauer des Standbildes erläutern, was sie mit dem Standbild ausdrücken wollten.
8. Die Lehrerin wählt eine Lernende aus der Gruppe und formt diese zu einem Standbild, um sinnlich - konkret zu machen, wie sie eine Situation wahrgenommen hat, was sie sich vorgestellt hat etc.
9. Die Lernenden ordnen sich einer Standbildfigur ihrer Wahl zu, stellen sich dahinter (Beispiel: Ein streitendes Ehepaar) und beginnen (auf ein Signal hin) eine verbale Interaktion, die zur dargestellten Situation paßt; alternativ dazu kann anstatt des vermeintlich Gesagten interagierend versprachlicht werden, was die Figuren im Standbild denken.
10. Die Lernenden präsentieren ihr Standbild mit einem sorgfältig gewählten („sprechenden“) Titel, um die Wirkung des Bildes zu verstärken und/oder ihre Interpretation des Bildes anzudeuten.
11. Ein Text (z.B. ein autobiografischer Text, ein Brief) wird von einer Gruppensprecherin „atmosphärisch vorgelesen“, an vorher festgelegten Textstellen formieren sich die restlichen Gruppenmitglieder zu einem Standbild, um durch die Kopplung von Text und Bild eine stärkere Aussagekraft oder poetische Wirkung zu erzeugen.
12. Eine Kleingruppe präsentiert eine Serie von Standbildern, wobei (im Sinne einer Choreographie) bei der Präsentation auf einen „anmutigen Übergang ins nächste Bild“ geachtet wird. Die einzelnen Bilder werden zum Gerüst für eine mündliche oder schriftliche Erzählung.
13. Das Standbild wird aus der Perspektive einer bestimmten Figur erläutert.
14. Das Standbild wird zum Leben erweckt; die Figuren setzen die unterbrochene Handlung fort

Die Inszenierungsform Standbild oder „Tableau“ ist Theaterbesuchern sehr vertraut; etwa von einer Aufführung, in der einige Schauspieler auf der rechten Bühne agieren, während andere Schauspieler auf der linken Bühne zeitweise regungslos in ihrer Position als Standbilder verharren.

Die obenbeschriebene Methode der dramapädagogischen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ist

ein effektives Mittel des Fremdsprachenerlernens,

Література:

1. Schlemminger G. Der Platz der Erziehungswissenschaft in der DaF- Didaktik in Europa und in der Welt. - Amsterdam, 1997. - 439 S.
2. Schewe M. Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr - und Lernpraxis. - Oldenburg, Oldenburger Universität, 1995. - 104 S
3. Schewe M. DaF -Stunden dramapädagogisch gestalten - wie mache ich das? – Amsterdam, 1997. - 65 S.

Тамара Лісійчук_(зміст 133)

Реалізація формуючої індивідуалізації в процесі навчання читання

Відомо, що стиль оволодіння читанням іноземною мовою формується у студентів під впливом природних особливостей і перш за все особливостей їх нервової системи. Названі характеристики досить грунтовно проаналізовані в ряді теоретичних і експериментальних досліджень з психології [1, 2].

Так, в роботі М.К. Кабардова [1, 34] проводяться дані, що існує два типи оволодіння іноземною мовою або два індивідуальних стилі діяльності – комунікативний і некомунікативний. Початковим моментом умовного віднесення студентів до вказаних типів є їх особисті якості (екстраверсія – інтроверсія). До першого типу відносяться, як правило, екстраверти, до другого – інтроверти. Зазначається також, що індивідуальні відмінності між видленими типами полягають не стільки у ступені активності одних і пасивності інших, скільки у формах протікання цієї активності в процесі оволодіння іноземною мовою. Наприклад, комунікативний метод оволодіння іноземною мовою характеризується такими якостями як дієвість, ініціативність, загальна реактивність. Для некомунікативного типу властиві інактивність, інертність, більша розгорнутість мовленнєвих дій. Автор робить висновок, що студенти комунікативного типу більш успішно оволодівають усними видами іншомовної мовленнєвої діяльності. Але коли діяльність строго не обмежена лімітом часу, а інформація має зорове підкріплення, то переваги можуть бути на стороні студентів некомунікативного типу.

Сказане дає підстави для висновку про те, що реалізація формуючої індивідуалізації [3, 258–259] в процесі навчання читання передбачає диференціацію обсягу учебових завдань, темпу їх виконання в залежності від того, до якого типу (комунікативного / некомунікативного) оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю належать студенти.

В методичній літературі для формування індивідуального стилю діяльності рекомендується використовувати пам'ятки, які містять рекомендації щодо організації учебової діяльності (режим роботи/ відпочинку, алгоритм виконання завдання і т.д.) студента, розвитку його психічних процесів і властивостей (К.Б.Єсипович, С.Ю.Ніколаєва, Е.І.Пасов, Г.В.Рогова та ін.).

Отже, формуюча індивідуалізація в процесі навчання читання здійснюється за допомогою спеціально розроблених пам'яток, які враховують особливості мовленнєвої поведінки студентів комунікативного / некомунікативного типу.

Наведемо зразки пам'яток.

ПАМ'ЯТКА

для формування індивідуального стилю оволодіння читанням
на іноземною мовою для студентів комунікативного типу.

I. Вчтесься правильно організовувати свою роботу.

1. Перш ніж почати роботу, усвідомте, що ви повинні зробити, скільки це займе часу, складіть точний графік роботи.

2. Продумуючи графік роботи пам'ятайте, що найбільша продуктивність праці наступає через 20–30 хв. після початку роботи. Більш складні завдання доцільно виконувати саме в цей час. Вам бажано починати виконання завдання з більш цікавого.

3. Не виявляйте зайвої поспішності. Приготуйте все, що може стати необхідним при роботі з текстом (словник, граматичний довідник і т.д.).

4. Намагайтесь в роботі дотримуватися певного графіка. Не починайте виконувати друге

завдання, не закінчивши перше.

5. Першу годину роботи Ви можете працювати без перерви, а далі Вам необхідно робити перерви (5–10 хв.) через 40–50 хв. напруженої роботи. Не засмучуйтесь, якщо перше завдання Ви виконаете не зразу, Вам потрібен час для "втягування" в роботу.

ІІ. Вчіться раціонально працювати над домашнім завданням.

1. Перш ніж почати виконувати завдання чітко сформулуйте собі ціль, яку переслідує Ваша робота.

2. Перед виконанням завдання постарайтесь усвідомити, що Вам повинно дати завдання, до якого Ви приступаєте (який лексичний, граматичний матеріал треба засвоїти, наскільки треба зрозуміти зміст прочитаного).

3. Перед читанням тексту обов'язково повторіть необхідний мовний матеріал. Це в значній мірі полегшить розуміння тексту.

4. Приступаючи до читання тексту, зверніть особливу увагу на заголовок. Як правило, заголовок концентрує основну ідею тексту.

5. Читаючи текст, зверніть увагу на ключові слова і речення, засоби зв'язку між реченнями і між абзацами.

6. Читаючи текст, не залишайте окремі його місця не до кінця зрозумілими, навіть якщо текст, на Ваш погляд, важкий.

7. При читання тексту постарайтесь побачити його композиційну структуру. Вчіться виділяти в тексті вступ, основну частину, висновок.

8. Будьте особливо уважні при читання тексту. Читайте текст 2–3 рази.

ІІІ. Вчіться розвивати свої психічні процеси.

1. Розвивайте зорову пам'ять – частіше проглядайте новий мовний матеріал; працюйте з словником, звертаючи увагу на спільні корені в знайомих словах, на інтернаціональну лексику, похідні слова і їх значення.

2. Прочитавши текст, відкладіть його в бік, постарайтесь відтворити його заголовок. Починайте тренування зорової оперативної пам'яті спочатку з ключових слів (словосполучень, абзацу, а потім – речень).

3. Долайте надзвичайну нетерплячість і запальність. Не ухиляйтесь від виконання письмових завдань, які в значній мірі сприяють розвитку навичок і вмінь читання.

4. Не дозволяйте собі "розкачуватися" при виконанні завдань. Уважно слідкуйте за тим, чи правильно Ви виконуєте завдання.

ПАМ'ЯТКА

для формування індивідуального стилю оволодіння читанням іноземною мовою для студентів некомунікативного типу

I. Вчіться правильно організовувати свою роботу.

1. Перш ніж почати роботу, визначте точний її обсяг і час, необхідний для її виконання.

2. Обдумуючи графік роботи, пам'ятайте, що починати слід з більш важких завдань.

3. Не будьте досить повільними. Постарайтесь в процесі роботи дотримуватися накресленого графіка, в протилежному разі Ви не встигнете виконати весь обсяг завдань.

4. Робіть часті, але не довгі перерви в роботі (до 5 хв.) через кожні півгодини напруженої роботи.

5. Починайте роботу, коли Вас ніхто і ніщо не відволікає. Це допоможе Вам швидше зосередитися.

ІІ. Вчіться раціонально працювати над домашнім завданням.

1. Виконуючи домашнє завдання привчайтесь до того, щоб правильно виконати його з первого разу.

2. Перш ніж читати текст, розбийте його на частини і опрацюйте кожну з них окремо.

3. Читаючи текст, постараитесь не повертатися досить часто до прочитаного у випадку виникнення труднощів у розумінні.

4. Читаючи текст, не звертайтесь здивований раз до словника. Постарайтесь зрозуміти зміст тексту на основі контекстуальної здогадки, словотворчих елементів, інтернаціональної лексики.

5. Працюючи з текстом, визначте свою швидкість читання. Пам'ятайте, що швидкість ознайомлювального читання англійською мовою повинна складати 180–190 слів за хвилину.

Постарайтесь дотримуватися даного темпу.

ІІІ. Вчіться розвивати свої психічні процеси.

1. Працюючи в лабораторії навчання мовлення, розвивайте не тільки зорову, але й слухову оперативну пам'ять. Слухайте фонозаписи, читайте слідом за диктором, виконуйте рекомендовані викладачем вправи.

2. Долайте надзвичайну повільність, постарайтесь прискорити темп роботи.

3. Долайте соромливість і страх перед аудиторією, постарайтесь думати тільки про предмет виконуваної роботи.

4. Таким чином, розглянуті вище пам'ятки покликані нейтралізувати негативні сторони мовленнєвої поведінки представників комунікативного / некомунікативного типу, сприяти формуванню позитивного індивідуального стилю діяльності по оволодінню читанням на іноземній мові.

Література:

1. Кабардов К.К. Роль індивідуальних розличий в успішності овладення іноземним мовами. – Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 205 с.
2. Мерлин В.С. Очерк інтегрального исследования індивідуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю.Ніколаєва, О.Б.Білич, Н.О.Бражник та ін.; Під. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 249–250.

Олександра Кашуба

Проблема оцінки в німецькій початковій школі: проблеми і перспективи

Оскільки після 2000-го року планується реформування загальноосвітньої школи, вивчення досвіду розвинутих країн викликає особливий інтерес. Дослідження численних матеріалів і статистичних даних останніх років засвідчують зростання інтересу до вивчення досвіду зарубіжних країн, зокрема Німеччини.

Початкова школа Німеччини має чотири класи (в Берліні і Бранденбурзі - шість) і служить фундаментом у загальній шкільній освіті.

Основний закон гарантує кожному право вільного розвитку особистості і відповідно до нахилів та здібностей обирати місце навчання. Для освітньої політики це означає дати можливість кожному здобути освіту відповідно до його інтересів.

Початкова школа сприяє захищенні особистості, учні впевнені в собі і отримують кращі шанси для успішного навчання і виховання.

Привертає увагу те, що у більшості федеральних земель діти протягом перших двох років навчання не отримують оцінок, а лише загальну характеристику успішності, яка дає інформацію про індивідуальні сильні й слабкі сторони у вивченій окремих предметів.

Цей аспект актуальний на сьогоднішній день, адже проблема об'єктивного оцінювання знань учнів займає одне з чільних місць. значення оцінки, різноманітність її функцій потребують пошуку таких показників, які б відображали всі грани навчальної діяльності учнів. З цієї точки зору сьогоднішня система оцінювання знань, умінь потребує перегляду з метою підвищення її діагностичного значення і об'єктивності.

Велику увагу даній проблемі приділяють і в школах Німеччини.

Педагог, що виводить оцінку, повинен кожного разу керуватись логікою і існуючими критеріями.

Оскільки основне завдання початкової школи щодо оцінювання полягає у розвитку працездатності дітей — через здобуті знання посилювати довіру, віру в навчання, у свої сили, то організувати урок треба так, щоб панувала заохочувальна до праці атмосфера. Тому рішення, як оцінити дитину, тісно пов'язане із завданням як найкраще розвинути здібності дитини та її працездатність. Для цього потрібно вирішити:

- що діти повинні вчити, аби їх не перевантажити і тим самим не відбити бажання навчатися чи навпаки — щоб не задати занадто мало, що не розвиватиме дітей;

ЯКИМИ ЗАСОБАМИ ЧИ МІРКАМИ СЛІД ОЦІНИТИ ВИЯВЛЕНІ УСПІХИ ЧИ НЕУСПІХИ ДІТЕЙ (ТУТ ЗДЕБІЛЬШОГО ЙДЕТЬСЯ ПРО МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ).

Розроблено шість основних положень щодо оцінювання:

про яку успішність йдеться?

- як діти можуть бути заохочені до цієї успішності?

- яким чином діти можуть проявити свою успішність?

- що може впливати на успішність дітей?

- як може бути оцінена виконана дитиною робота?

- як можуть бути оцінені узагальнені знання дитини у свідоцтві [1; 9] ?

Саме вирішення цих питань і відповідальність за їх розв'язання — мета школи на сьогодні.

Початкова школа є обов'язковою школою. В конституціях федеральних земель, у правових розпорядженнях та навчальних планах встановлено, що очікує суспільство від виховання і уроків.

Знання потребують спонукання. Багато дітей виростають у світі, який спонукає їх до знань. Тому вони мають кращі шанси для свого розвитку. Чимало дітей росте у непривабливому середовищі. Такі діти потребують більше мотивів, щоб захотити їх до певних знань. Через цю різницю в розвитку диференційований підхід у повсякденному шкільному житті є таким важливим, як і спонукання у загальному процесі навчання.

Успішність проявляється не тільки в результатах. Щоб виявити, чого досягла дитина, інколи недостатньо подивитись на її оцінки. Показниками тут є : яких зусиль докладає дитина, як вона співпрацює з іншими дітьми для вирішення завдань, як розкривають вони питання і проблеми, спільне та різне, до чого проявляють особливий інтерес?

Є багато факторів, які діють один на одного також по-різному: фактори позашкільного середовища і самої школи, особистості дитини (її здатність мислити, захоплення, сильні і слабкі риси характеру, її мотивації, витривалість, самостійність, товариськість).

Розрізняють дві педагогічні школи: індивідуальну і відповідну вимогам [8; 12]:

а) індивідуальна — що дитина вивчила, крім цього? У чому її сильні і слабкі сторони, як це відповідає її можливостям? Індивідуальна школа працює тим краще, чим молодші діти;

б) школа за вимогами — які вимоги можна поставити у цьому класі? Чи відповідатимуть діти цим вимогам? Цей вид школи підходить поступово до індивідуального. Виявляється він через оцінки, оскільки вони показують, в якій мірі здобуте дитиною відповідає поставленим вимогам.

Оцінка	ставиться, коли успішність... відповідає вимогам
відмінно	повністю
добре	достатньо
задовільно	в цілому
достатньо	в певній мірі (з прогалинами у знаннях)
недостатньо	фактично не (але дитина ще може надолужити матеріал)
незадовільно	не без можливості за певний час заповнити прогалини

Діти повинні вивчити у будь-якому випадку, щоб на наступному занятті змогли успішно йти далі. Це є однією з основних вимог. Вона стосується особливо слабших дітей. Для сильніших не встановлюються жодні межі для глибших знань.

При оцінюванні важливе значення мають:

- оцінки, які вказують на результативність заняття, цим самим вони свідчать про його якість;
- оцінювання в жодному разі не повинно відбити у дитини бажання до навчання.

Оцінки завжди коментуються індивідуально[8;13].

6-7 літня дитина вперше йде в школу. Як вона почуває себе у новому середовищі? Про це неможливо судити лише з щоденника. У початковій школі Німеччини отримують у кінці навчального року звіт про дитину, який складають класний вихователь і вчитель [1; 36-43].

Загальний звіт за 1994-95 навчальний рік

Шановні батьки!

Цей документ є загальним звітом за 1994-1995 навчальний рік. В ньому відображаються підсумки року в цілому. Кожному з предметів присвячений окремий розділ.

Соціальне ставлення та індивідуальні нахили до навчання.

Навички Рівень розвитку

Соціальне становлення

- самооцінка - початковий
- співпраця - початковий
- незалежність у роботі - початковий
- робота в співпраці з ровесниками - початковий
- адекватність поведінки на ігровому майданчику - початковий
- адаптація до школи - початковий
- готовність контактувати - початковий
- повага до оточуючих - початковий

А. добре переніс перехід у нову школу, в середовище нової мови і культурних традицій.

Індивідуальні нахили до навчання

Вміння слухати - початковий

здатність слідкувати за розвитком

чужого мислення - початковий

- старанність - початковий
- здатність доводити завдання до кінця - розвинutий
- шанобливе ставлення до чужої власності - розвинutий
- шанобливе ставлення до матеріальних цінностей - розвинutий
- прагнення взятися за нові для себе завдання - розвинutий
- впевненість у своїх здібностях - початковий
- вміння ставити питання - початковий
- вміння не заважати оточуючим - початковий
- організованість - розвинutий

Поставлені завдання А. вирішує швидко і точно. Він стає впевненішим у собі і звикає просити допомоги в тих випадках, коли відчуває, що його власних сил для виконання завдання недостатньо. Йому важче проявити посидюшість, якщо у нього є вибір — що робити після того, коли завдання буде виконане.

Моторні навички і каліграфи

- правильно тримає ручку - розвинutий
- правильно виписує букви - початковий
- використовує інтервали - розвинutий

У А. акуратне розбірливе письмо.

Володіння іноземною мовою

Вивчення англійської мови включає в себе розвиток усної мови, сприймання на слух, читання і письмо.

Вміння слухати і говорити

- вміння говорити розбірливо - початковий
- вміння говорити фразами - початковий
- вміння зв'язно і швидко викладати
- свої думки - початковий
- вміння переказувати почуте - початковий

Мовлення А. стає швидке. Це помітно у ході диспутів і обговорень новин, в яких він бере активну участь.

Читання

- зацікавленість - розвинutий
- розуміння - початковий
- пізнання перших звуків - початковий
- вміння складати комбінації з букв - початковий
- вміння розуміти контекст - початковий
- вміння розпізнавати голосні - початковий

А. швидко збагачує свій словниковий запас і все краще розуміє англійську мову.

Письмове мовлення

- вміння виразити почуття - початковий
- вміння систематизувати - початковий
- знання фонетики - початковий
- використання словникового запасу - початковий
- правопис - початковий

А. ефективно використовує письмове мовлення. Він добився успіхів у вивчені граматичних конструкцій. Йому вдалось досягнути прогресу у вивчені алфавіту англійської мови, читанні та письмі. Він швидко читає, навіть якщо не зовсім розуміє прочитане. Більшість із найбільш вживаних у школіному середовищі слів він вже засвоїв.

Гуманітарні науки і науки про суспільство

- зацікавленість - розвинутий
- розуміння концепцій - початковий
- участі в обговоренні - початковий
- вміння оперувати ідеями - розвинутий
- вміння мислити - розвинутий
- вміння формулювати питання - початковий

А. брав активну участь у класній роботі і на високому рівні провів декілька презентацій з використанням графічних образів.

Математика

У програму з математики входило вивчення чисел, формування навичок, вирішення математичних завдань.

- правильне написання цифр - розвинутий
- розуміння числових концепцій - розвинутий
- засвоєння нових концепцій - розвинутий
- вміння розв'язувати задачі - початковий

А. глибоко розуміє математичні концепції. Працює швидко і точно.

Образотворче мистецтво і фізична підготовка

Образотворче мистецтво

А. подобається відвідувати заняття з образотворчого мистецтва. З ентузіазмом він береться за роботу.

Музика

А. досягнув прогресу в навчальному році. Він активно включився в загальну роботу. Слід відмітити його вокальні дані, що розвиваються, і відчуття ритму.

Фізкультура

Проявив себе сповненим ентузіазму. Відмінні результати продемонстрував на танцювальному огляді.

Навички сприймання на слух

- слухає уважно і вдумливо - впевнено
- проявляє цікавість до матеріалу,
- що читається - впевнено

Загальні зауваження

За короткий час, який А. провів серед нас, йому вдалося досягнути відчутного прогресу як в навчанні, так і в соціальній адаптації. Йому подобається в товаристві інших дітей. Приємно спостерігати збоку, як він включається у загальні ігри на майданчику.

Більшість формуллярів свідоцтв містить рубрики для довільних коментарів. Тут є додаткові відомості до окремих оцінок: вказівки, посилання на слабкі чи сильні сторони, уподобання дитини, на конкретні здобутки і внески у суспільну роботу.

Багато вчителів пишуть поряд зі свідоцтвом з оцінками ще й супровідний лист, який характеризує учня у навчальному процесі протягом останніх півроку, дає певні рекомендації щодо майбутньої роботи.

Посилання на поведінку в роботі та навчанні: С. був завжди охоче із задоволенням у школі. Розмовляв охоче і жваво, чим приносив втіху іншим слухачам. Індивідуальні домашні завдання робив не завжди з бажанням. Через те інколи були не виконані тижневі завдання. У наступному році ми

складемо індивідуальний план роботи із С. Це станеться, якщо С. нам допоможе.

Предмети:

релігія	не проходив
мова	
-усне вживання мови	“добре”
-читання	“добре”
-письмо	“добре”
-правопис	“достатньо”
-математика	“задовільно”
-фізкультура	“добрс”
-мистецтво	“добре”
-народознавство	“добре”

Посилання на навчальні предмети: С. писав охоче історії. На орфографію мало звертав увагу, повільний у навчанні.

Часто при оцінюванні мовленнєвих навичок враховуються аргументи, які навряд чи мають щось спільне з тим, що повинно бути оціненим. Дитина, яка, наприклад, з якихось причин не наважується висловити свою думку, отримує погану оцінку. Інша дитина, спостерігаючи за ходом розмови, в необхідний момент вносить у дискусію свою репліку, що допомагає далі її (дискусію) розвинути. Така дитина, з впевненістю можна сказати, отримає гарну оцінку. Оцінювання мовленнєвої діяльності базується на участі, активності учня на занятті та його поведінці. Крім того, у цій сфері мовного вживання відображаються різні мовні здібності та навики. Через те часто оцінки відображають лише той мовний рівень дітей, з яким вони прийшли, а не те, що вони змогли вивчити на уроці [5; 15].

При виникненні труднощів у письмі діти мають бути заохочені і підтримані порадами, вказівками. Все це повинно відбуватися у вільних рамках. Ці рамки стосуються часу (наприклад, різна тривалість роботи над текстом), виду і обсягу допомоги з боку вчителя, ступеня важкості письмової роботи.

Наступну модель оцінювання можна використати для початкового варіанту твору і для переробленого:

	Мінімально необхідні вимоги для успіху	Розширені вимоги (для сильніших)
відмінно	виконано	досягнуто в повній мірі
добре	виконано	досягнуто
задовільно	виконано	-
достатньо	загалом виконано	-

Така шкала означає, що успішність дітей вимірюється тим, що вони могли фактично вивчити на занятті. За цими вимогами здібним дітям легше виконати поставлені вимоги. Твори не обов'язково писати у класні зошити. Результати оцінювання також не обов'язково писати на тих самих картках (зошитах). Діти їх отримують у вигляді “листів”: мені подобається, що ти склав кілька рядків і що ти, крім цього, подумав, як виділити необхідне слово”.

Оцінки у свідоцтві відображають результати роботи не тільки за трьома чи п'ятьма класними творами. Вони дають інформацію про всі набуті дитиною знання, уміння, навички. Тут важливі перш за все два аспекти. Перший — узагальнена оцінка не може базуватися лише на результатах готового твору, а передусім повинна відобразити уміння, навички письма дитини, наприклад, її здатність планувати текст, розвинути ідею і довести її до кінця, переробити свій текст, використовуючи, при цьому різні способи його коригування. Всі ці здобутки чи прорахунки дитини мають бути відзначенні у формі спостережних нотаток. Інший аспект - учитель повинен бути готовий чи подавати ідеї, які б спонукали і заохочували дітей до письма. Кожен письмовий процес лише відзначається спостережними нотатками (порадами) чи у вигляді “листа”. При цьому слід завжди пам'ятати, що головне завдання — стимулювати письмовий процес дітей, а вже потім його оцінювати.

Підсумкова оцінка враховує усі здобутки дітей і ґрунтуються на значно більшому числі текстів. Вона (оцінка) за своєю інформативністю набагато точніша, ніж та, що виведена як середнє арифметичне за результатами 3-4 творів.

Основним принципом заохочення дітей до знань є постійна активізація усного мовлення в межах інтенсивного класного життя. Повідомлення на класній дошці оголошень чи у вище наведеному прикладі (текст для класного щоденника) спонукають дітей до функціонального письма і при цьому вимагають від них правильного написання.

Тижневий план створює сприятливу атмосферу на уроках правопису. Часте коротке написання певної кількості слів, пов'язане з індивідуальною тренувальною програмою роботиза допущеними помилками через їх впорядкування та вживання у правильному варіанті слова, веде до передбаченого успіху.

Добре, коли заповнюється невелика реєстрація книга. У ній записані індивідуальні тренувальні програми для кожної дитини, складені за аналізом помилок з тексту. В цій книзі є набір тренувальних вправ для усіх дітей [8;36].

	Труднощі...	Програма вправ
	написання з вел./малої букв	
	похідні слова	alt-alter
	різниця між і т.д.	u-, k-ck- допущені помилки

Те, чого навчилися у правописі, діти показують щодня і не тільки на уроці з правопису, а з кожного предмета. Необхідно виділити позитивні і негативні чинники впливу на успішність дітей. Багато аспектів позитивного впливу були вже названі. Назведемо і негативні. Стосовно багатьох дітей, які мають тривалі, постійні труднощі з правопису, важливо сказати про умови, що мають негативний вплив на готовність і здатність дитини опанувати правила правопису.

Від учителя вимагається висока фахова компетенція, особливо на початкових уроках. Лише тоді можуть батьки з'ясувати, як вони разом з учителем змогли б зберегти та посилити готовність до здобуття знання. При цьому не менш важливу роль відіграє навчальна атмосфера в школі і вдома.

Особливої уваги потребує “процедура” диктанту. Тут має бути повільне, поступове підведення до нього і обережне поводження під час першого його проведення (необхідний час, допомога, жодних раптових покарань за підглядування і т.д.). Навіть спосіб роздачі і здачі зошитів чи можливі поправки впливають на дітей у позитивному чи негативному плані. При читанні та написанні слів діти особливо чутливі до негативних навчальних умов.

Уже в самому диктанті можна закласти диференційований підхід: для слабких дітей буде достатньо заповнити пропущені у тексті місця словами із мінімального лексичного запасу. Інші діти мають вставити вже цілі речення чи їх частини. Такий вид контролю проводиться у класі в один і той самий час. За текст із 74 слів діти отримують найвищу оцінку “відмінно”, якщо він написаний без помилок. Діти, що впоралися з текстом на 100 слів, одержують “відмінно” з допущеними 1-2 помилками [6;7].

Оцінка	Текст з пропуском 29 слів, слабкі учні	Основний текст 74 слова, середні учні	Розширенний текст, сильніші учні
відмінно		0 помилок	0-2 помилки
добре		1-2 помилки	3-4 помилки
задовільно		3-4 помилки	5-6 помилок
достатньо	0 ПОМИЛОК	5-6 ПОМИЛОК	7-8 ПОМИЛОК
недостатньо	1-5 помилок	7-8 помилок	9-10 помилок
незадовільно	Більше 6 помилок	Більше 9 помилок	Більше 10 помилок

Змінені форми навчання сприяють новому розумінню і оцінці успішності. При цьому на передньому плані — зусилля, щоб орієнтувати кожного учня на навчальні вимоги певного класу, вести його до можливих успіхів.

З оцінюванням успішності у формі повідомлення можуть детально описуватись індивідуальні досягнення, пояснення і послаблення в окремих навчальних сферах. Тому можливі допоміжні вказівки для поліпшення навчальних результатів.

Табель успішності охоплює успіхи учнів щодо загальних вимог, рівня успіхів навчальної групи.

Основою оцінювання успішності у формі повідомлення чи в оцінках є завжди вимоги навчального плану і знання, уміння і навички, які здобуті в процесі навчання.

У деяких землях прослідковується виразна тенденція до розширення оцінювання навчання і успішності у формі повідомлення. Незалежно від форм оцінювання необхідно спостерегти і широко оцінити індивідуальний розвиток навчання і успішності, а також робочої і соціальної поведінки кожного учня. Через це є доцільним висловлювання про шкільний розвиток дитини в середині певного періоду оцінювання. Конкретні вказівки окремим навчальним сферам повинні так складатися, щоб підсилювати учнів у їхній індивідуальній готовності до навчання. При цьому потрібно усвідомлювати, що діти для поліпшення своїх навчальних успіхів потребують підтвердження, заохочення, допомоги і корекції [6;9].

Від учнів початкової школи вимагають тренувати свої уміння спостерігати і оцінювати для того, щоб користуватися індивідуальними результатами спостереження для навчальної, учебової і соціальної поведінки. Точне оцінювання навчальних успіхів служить також самокритичною перевіркою, зміною навчальної поведінки і навчальних пропозицій.

На успішність дітей перш за все впливає оточення, в якому вони перебувають. Також велике значення має спонукання до того чи іншого виду діяльності. До аспектів оцінювання належить контроль (власна касета, критика однокласників або вчителя).

Постає питання, як може оцінюватись успішність читання. Брюгельман описує дві точки зору: чи маєте перед собою конкретне завдання і чи обіцяєте читачеві успіх при різних умовах читання [4; 212]. Виходячи з першого аспекту, дитина, котра читає, дає собі оцінку. Діти заздалегідь є підготовленими, з ними вчитель веде розмови про оцінювання успішності. При цьому діти розвивають своє мовлення, вчаться висловлювати власну думку. Оцінки учні розуміють як успішність вихованості. У третьому класі введення оцінок залишається не тільки темою для вчителів — учні на уроці усвідомлюють важливість оцінки з усіх предметів.

Для оцінювання читання беруться до уваги такі критерії (табл. 1):

1. Впевненість читання.
2. Швидкість.
3. Фонетика.
4. Розуміння прочитаного.
5. Мотивація [3].

Завдяки оцінюванню маємо навчальний стан кожного учня. Вчитель у будь-який час повідомляє батькам детальну інформацію і дає вказівки. Оцінка повинна заохочувати до дальнішого навчання. Незадовільні оцінки з читання обговорюються педагогами бо немає положень щодо нездатності дитини читати.

Оцінювання успішності з математики включає два аспекти: результати як продукт і результат як процес навчання.

У першому випадку проходить оцінювання за контролльними роботами. Результати в процесі навчання швидко забуваються і тому вчитель веде педагогічний щоденник і встановлює, чи дитина бере активну участь у процесі розв'язання, чи може працювати із самостійним завданням. Поряд з педагогічним щоденником заповнюється аркуш із спостереженнями, як продовження [8; 76]:

Прізвище учня		
Аркуш спостережень	Дата	Ситуація
<u>бути творчим:</u>		шукати самостійно шляхи розв'язку, урізноманітнювати завдання, проектувати план;
<u>аргументувати:</u>		обґрунтовувати вислови, перевіряти твердження, зупинятися на протилежних аргументах;
<u>математизувати:</u>		зв'язок реальності з математичними поняттями, результати математики висвітлювати реально;
<u>спосіб дій:</u>		класифікувати, випробувати переосмислення, схематизувати; ціленаправлено торкатися математичних проблем;

уміння:**ставлення:**

позитивне ставлення до математики, довіра власній діяльності

мислення;**соціальне навчання:**

об'єктивна критика, проблеми навчання

Для отримання в табелі оцінки враховуються: домашні завдання, аркуш спостереження, шкільні зошити, усні відповіді.

В історії педагогіки мистецтва відбулися разочі зміни, виникли критичної концепції. У 70-х роках наукові розробки були на високому теоретичному рівні. Відбувся розвиток дидактичної концепції “естетичного виховання”, “музично-естетичної освіти” (така назва характерна для деяких федеральних земель).

Для оцінення успіхів дітей важливо, щоб тема співпадала з інтересами дітей, щоб були зрозумілими завдання і щоб вони могли їх диференціювати. Перший етап оцінювання – підготовка. Враховуються ставлення дитини до роботи, планова розмова, активність. Другий етап – процес роботи. Насамперед дітей поділяють так, щоб вони вміли працювати з партнерами, використовувати досвід, суміліно ставитись до роботи. Третій етап – зворотний процес. Мова йде про оцінення дитиною власної роботи і вчителем.

Успіхи на уроці музики виявляються як здібності, навички, знання. Все залежить від когнітивного, психомоторного, афектного, соціального аспектів.

Когнітивний аспект	Психомоторний аспект	Афектний аспект	Соціальний аспект
Дитина здатна відтворювати тривалість звучання	Дитина здатна відтворювати почуття музику на музичному інструменті	Здатна відчути тривогу (завдяки музиці)	Здатна розвивати звукові уявлення, поглиблює свої ідеї
Виконання ритмічного малюнка напам'ять	Мелодію грає в ритмі	Радіє з гри	Вчиться грати на паличках, щоб не турбувати інших.
Знає, що кожен, хто грає, названий “солістом”	Знає про співи якогось племені, відтворює сцену	Пише самостійно про композитора	Вчиться приватно грати на трубі, готова поділитися досвідом
Сконцентровується, показує свої знання	Співає, грає разом з ...	Запікавлює інших	Здатна і готова співпрацювати з іншими дітьми

При оцінюванні знань дітей з музики враховуємо, як вони працюють (співають, грають на музичних інструментах, працюють з касетами) і як працюють над собою (співпраця з іншими, виконання домашніх завдань).

Домашні завдання постійно контролюються.

Зошити з музики не відображають успіхів з предмета. Гарна каліграфія не є кваліфікацією чи досягненням учня. Це критерій ведення зошита. Існують також різні види тестових завдань: вибирати, впорядковувати, доповнювати, завершувати, відповідати, описувати, обґрунтовувати, знаходити.

Все ж об'єктивна оцінка на уроці музики є неможливою, оскільки завдання спрямовані до загальних досягнень, а в дітей різні здібності. Успіхи можуть бути оцінені лише індивідуально. Важливе значення в оцінюванні успіхів має спостереження.

У методичній літературі щодо виведення єдиної оцінки немає єдності, тому кожен вчитель розвиває свої власні методи і відповідає за них. Оцінка має вирішальне значення. Вона служить для того, щоб показати дитині виконання завдань за півріччя, змусити її надалі співпрацювати на уроці,

підтягуватися, якщо погані результати.

Загальні вимоги виконані тоді, коли діти працюють над певними завданнями і не допускають помилок. При виставленні оцінки важливо врахувати результати протягом півріччя, ведення зошитів, знання, вміння, навички.

У Німеччині опрацьована специфіка оцінювання кожного предмета. Важливими принципами при цьому є об'єктивність, систематичність. Вивчають знання учнів на початку навчального року. В процесі засвоєнняожної теми відбувається перевірка знань учнів. Періодично здійснюється контроль раніше вивчених тем.

Навчальна програма для початкової школи Німеччини побудована на найновіших ідеях і з врахуванням результатів останніх досліджень у галузі початкової освіти.

У початковій школі враховують вік, здібності і нахили при оцінюванні. Звіти про успішність дітей складені так, щоб продемонструвати, наскільки добре вдається дитині реалізувати цілі, які ставить перед нею школа.

Відпрацьована методика ознайомлення батьків з оцінками. Вони, на основі звітів, атестаційних листів можуть уявити собі, чого досягла дитина. Якщо виникають питання щодо змісту звіту, батьки адресують їх тому спеціалісту, чий підпис стоїть під розділом, який їх цікавить.

Шести-, семирічна дитина переступає шкільний поріг в Україні. Які відчуття виникають у ще незвичайному середовищі? Про це судити неможливо за щоденником, який до цього часу є в нашій школі. У ньому – лише цифри.

Література:

1. В.Никонов. В соответствии с возрастом, склонностями и способностями// Директор школы. 1996.- №1. - с. 36-43.
2. . Подласый И. П. Педагогика – Москва 1996 – с.403.
3. von Wedel – Wolf: Weiterfuhrender Leseunterricht. Westermann, 1978. S. 110
4. H.Brugelmann: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Faude (Konstants), 1983. S. 283
5. Dietlind Reinartz-Essers. Umgang mit Zensuren in allen Fachern.Scriptor,1989. S. 102
6. Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule Sekretariat der Standigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. Bonn, 1994. S. 158
7. Horst Bartnitzky/ R.Christian: Zeugnisschreiben in der Grundschule.Agentur Beck (Heinsterg), 1987. S. 132
8. Horst Bartnitzky (Hrsg.) Umgang mit Zensuren in allen Fachern.Scriptor,1989. S 150.

Тетяна Алексеєва

ДИДАТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕНЯ ПЕРШОКУРСНИКАМИ ІНОЗЕМОЇ МОВИ В УМОВАХ ПЕДВУЗУ

Теза про необхідність практичного оволодіння іноземною мовою у середній школі та вузі не нова. Її покладено в основу Програми з іноземної мови у середній школі та для немовніх спеціальностей вузів, вона досліджується у працях таких учених: І.Зимньої, М.Кабардова, Г.Китайгородської, С.Маринчак та інших. Однак, незважаючи на загальне визначення та розуміння такої необхідності, наші випускники вузів неспеціальних факультетів та шкіл у переважній кількості не оволодівають іншомовною мовленнєвою діяльністю як у практиці щоденного, так і ділового спілкування. Вуз і школа ніяк не можуть перебудуватися й досягти того, щоб їхні випускники опанували іноземну мову.

Говорити ж про наступність у викладанні іноземної мови у школі та вузі взагалі неможливо, оскільки у вищій школі багато хто починає вивчати її з самого початку, про що свідчать результати тестування та наш досвід роботи зі студентами Бердянського державного педагогічного інституту.

Першокурсники немовніх вузів демонструють слабкі мовні та мовленнєві навички, іноді негативно ставляться до предмета, не вірять у можливість “підтягнутися”, позбавитися прогалин у знаннях, у можливість вивчити іноземну мову. І саме тут, на наш погляд, індивідуалізація навчальної діяльності, тобто максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен студент працює у найбільш доцільному для нього темпі, манері, які відповідають його здібностям, підготовці, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану [2, 11] допоможе

викладачеві іноземної мови ліквідувати небажану різницю, “вирівняти” навчальний процес, сформувати підгрупи студентів, однакових за рівнем знань та індивідуально-психологічними характеристиками.

Для здійснення індивідуалізації навчальної діяльності, на нашу думку, необхідне виконання двох важливих положень: 1) цілеспрямоване вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів (розробка спеціальних тестів, формування груп за рівнями підготовки, спостереження, бесіди, анкетування); 2) обов’язкова диференціація на початковому етапі всіх навчальних завдань та дидактичних засобів відповідно до рівня підготовки студентів.

“Сильні” та “слабкі” студенти – це два полюси. Залишається основна маса – “середній” студент. І якщо ми можемо говорити, що викладачі іноземної мови проводять певну роботу з відстаочими, сильніше працюють з тими, хто вчиться добре, то сказати, що їм вдається індивідуально попрацювати з кожним, “дійти до кожного” – ми ще не можемо (якогось стандартного “середнього студента немає”). Це поняття досить умовне. Стараний “трієчник” (при додатковій роботі викладача) може перейти до розряду “добрих” студентів. З іншої сторони, “середняки” можуть поповнити ряди тих, хто вчиться погано.

Зрозуміло, чому на питання нашої анкети “Як ви проводите індивідуальну роботу з кожним студентом?” – багато хто з викладачів (40%) не зміг дати чіткої відповіді.

А як же самі студенти оцінюють різні форми індивідуальної навчальної роботи викладачів? Які з них, на їх думку, є найбільш результативними?

І студенти, і викладачі важливе місце відводять консультаціям. Це одна з форм, яка може бути достатньо різноманітною: це й навчальні консультації, й консультації з питань організації самостійної роботи студента, наукова робота [1, 265] у лінгвафонному кабінеті та комп’ютерному класі.

Анкетне опитування викладачів іноземної мови Бердянського державного педагогічного інституту охоплювало такі питання індивідуальної роботи зі студентами: регулярність консультацій, їх відвідування студентами; які студенти приходять на консультації, характер їх питань; чи застосовується виклик студентів на консультації, як використовується цей вид роботи для занять з різними студентами, для організації їх самостійної роботи; і нарешті, використання консультацій, як одного з засобів вивчення студентів.

Проаналізувавши анкети викладачів та бесіди з ними, ми отримали такі результати: консультації проводяться регулярно і, як правило, у двох формах: щоденні та передекзаменаційні. Дехто з викладачів практикує консультації перед проведеним колоквіумом як підсумок і після них – з проблемних питань. Передекзаменаційні консультації відвідують майже всі студенти – 90% (йдеться про першокурсників немовних вузів), щотижневі – не більше 25%. Студентів цікавить насамперед можливість складання запіка та екзамену. На консультаціях перед екзаменами найчастіше просять дати огляд вивченого з іноземної мови матеріалу, на що особливо слід звернути увагу, що буде його не буде на екзамені, запіку, рідше з’ясовуються складні питання з граматики, вивчення розмовних тем, чи можна користуватися словником, який обсяг викладання розмовної теми.

Багато хто з викладачів практикує викликання студентів на консультацію. Це, як правило, засіб контролю та ліквідації заборгованості, що виникла через слабку підготовку до практичних занять та тестів. Завдання – допомогти, примусити студентів працювати, стимулювати їх активність. Отже, на консультації викликаються слабкі студенти. Головним чином йдеться про те, як працювати з підручником, з текстом зі спеціальності, словником, як переказати газетну замітку, розмовну тему чи знайти потрібний граматичний матеріал та вдало написати тест, як навчитися відтворювати почуте на аудіоплівці, які комп’ютерні програми зможуть допомогти відстаючому студенту. Але окремі викладачі перетворюють консультацію на додаткове заняття з іноземної мови, не вбачаючи у цьому принципової різниці, через що багато хто зі студентів не бачить жодної різниці між практичним заняттям та консультацією. Але ж основним завданням викладача на консультації є з’ясування слабких сторін студента та спрямування, “підштовхування” до самостійної творчої активності, усунення відставання, прогалин у знаннях з іноземної мови.

Іноді студенти виявляють підвищений інтерес до іноземної мови, хоч вона і не є їх основною спеціальністю. Причин цього може бути декілька: добра мовна підготовка у школі, бажання постійно зростати та підтримувати свій рівень, перспектива отримати роботу зі знанням іноземної мови за спеціальністю в Україні чи за кордоном. Як правило, викладач приділяє такому студенту особливу увагу, а саме: допомагає розширити кругозір з даного питання, розповідає (а часто і забезпечує)

додатковою літературою, аудіо-, відео-матеріалами, комп’ютерними програмами; намагається залучити його до практичної діяльності (можливість роботи в клубі іноземної мови, спілкування з носіями мови, дружнє листування з іноземними однолітками); залучання до наукової роботи кафедри (семінари, конференції, написання курсових робіт з методики викладання іноземної мови).

Однак самі викладачі відзначають, що кількість таких студентів поки ще невелика, всі інші студенти залишаються поза цими впливами.

Дехто з викладачів вважає, що немає необхідності відвідування консультацій кожним студентом, бо ці заняття важливі лише для тих, хто вчиться слабко.

Інші ж, навпаки, високо оцінюють консультацію як один з засобів всеобщого вивчення студента, можливість більше пізнати його як людину й визначити шляхи допомогти кожному при вивченні іноземної мови.

Ми розуміємо, що консультація – лише одна з форм навчальної роботи і її неможливо аналізувати окрім від навчального процесу вцілому. Позитивні моменти та недоліки їх проведення свідчать про слабкі та сильні сторони в роботі як викладачів, так і студентів. Зрозуміло, що зміст та характер консультацій визначається усією попередньою роботою викладача, ступенем його контакту зі студентами та впливом на аудиторію, його вмінням залучати студентів до консультацій.

З іншої сторони – сам студент, його підготовка, його ставлення до знань з іноземної мови відіграють тут важливу роль.

Отже, можна зробити такі висновки:

1. Консультація з іноземної мови, хоча й надає можливість для широкого індивідуального (та групового) спілкування викладача зі студентом, сама не забезпечує зростання навчальних успіхів з даної дисципліни. Важливим є характер цього спілкування.

2. Консультації не можуть бути формою лише зовнішнього спонукання та примушенння (наприклад, виклик на консультацію в результаті відставання, пропусків занять). Це одна з форм керування різносторонньої розумової діяльності студентів, розвитку їх активності, мотивації. І нам, викладачам, слід завжди пам’ятати, що студент може бути самостійним та активним лише в обсязі роботи, яка з ним проводиться.

3. Самостійна робота студентів вимагає керівництва й обов’язкового поєднання колективних та групових форм з індивідуальною роботою зі студентами. Останні не лише тісно пов’язані, але й певною мірою визначаються видами самостійної роботи студентів:

а) відвідування та конспектування лекцій;

б) робота з підручниками та додатковою літературою; аудіо-, відео-матеріалом, комп’ютерними матеріалами;

в) підготовка до практичних занять з іноземної мови;

г) курсові та дипломні роботи;

д) педагогічна практика;

е) участь у науковій роботі кафедри іноземної мови.

У зв’язку з цим виникає новий надзвичайно важливий аспект стосунків викладачів іноземної мови зі студентами. Від правильності його вирішення багато в чому залежить ефективність процесу навчання. Співтворчість викладача та студента на основі ефективного поєднання емоційного та раціонального у навчанні [3, 5] є однією з ефективних умов міцності засвоєння студентами навчального матеріалу. Роль викладача у вивченні іноземної мови студентами завжди була і залишається провідною, організовуючою. Мало бути добрим методистом, прекрасно знати свій предмет, використовувати ефективні методи викладання, необхідно ще мати контакт з аудиторією, бути психологом, добре знати вікові особливості студентів, ураховувати їх фізичний стан.

Якщо від викладача так багато залежить при вивченні іноземної мови, то яким, з точки зору студентів, він повинен бути? Проведене опитування містило такі питання:

а) Що найбільш цінують студенти у викладачеві?

б) Які форми пізнавальної діяльності їх цікавлять особливо?

в) Що є найефективнішим при спілкуванні викладача та студента?

Анкетні дані та опитування студентів I та II-III курсів педвузів дещо відрізняються за своїми показниками. Це неможливо не використовувати при проведенні занять з іноземної мови. Як бачимо, I місце в оцінці у студентів усіх курсів посідають хороші лекції та практичні заняття. Це – найголовніший показник роботи викладача, як старшого наставника, куратора, “тьютора”, уміння зрозуміти й допомогти. Наукові досягнення зі спеціальності важливі для старшокурсників, тоді як для

першокурсників більш важливим є особистий приклад викладача. І, звичайно, не випадковими в анкетах студентів є приписки такого типу: “Викладач іноземної мови повинен бути терплячим, справедливим до студентів, поважати студентів, їх незалежність”, “Допомога, порада, а не погляд зверху вниз”.

Зрозуміло, що студенти потребують не лише знань на достатньому рівні з іноземної мови, а й підтримки, розуміння, поради. Викладачеві іноземної мови слід звернути увагу на той факт, що старшокурсники враховують й досягнення свого наставника у галузі науки, йому необхідно постійно підвищувати свій рівень, шукати сучасні ефективні засоби проведення занять та використовувати їх.

Розвиток творчих здібностей та вмінь під час вивчення – запорука успішної навчальної діяльності, тому перед викладачем постає важливе завдання: навчити студента здобувати необхідні знання. Це можливе лише за умови використання різних форм проблемного навчання, які сприяли б ефективному розвитку пізнавальної активності студентів, творчому мисленню, потребі постійного збагачення своїх знань.

Слід зазначити, що рівень сформованості творчої активності залежить від особистості студента, від наявності і розвиненості природних задатків. Виходячи з цього, розробка системи творчих завдань повинна бути диференційною в залежності від особистості того чи іншого студента.

Таким чином, студенти з високим рівнем активності мають власну точку зору на розв'язання тієї чи іншої проблеми, сміливо аналізують свої та чужі відповіді, висловлюють власні судження, творчо підходять до виконання кожного завдання.

Студенти з середнім рівнем творчої активності менш самостійні у своїх діях і рішеннях. Їм часто заважає боязнь висловлювати оригінальну думку, невпевненість у собі, низька самооцінка.

У слабких студентів репродуктивне мислення переважає над творчим, вони склонні до стереотипів.

Ліквідувати цей розрив – завдання кожного викладача. Творчо підібрані завдання не тільки забезпечать міцні знання, а й розвинуть духовні потреби, емоційно-вольові якості особистості. Тому так важливо використовувати творчі завдання на заняттях з іноземної мови, враховуючи індивідуальні здібності кожного студента.

Проведені нами дослідження дозволяють зробити такі висновки: можливості засвоєння знань з іноземної мови багато в чому визначаються методами навчання й залежать від дотримання викладачем багатьох психологічних та дидактичних вимог. Одна з основних серед них – ставлення до студента не як до об'єкта, а як до суб'єкта навчальної діяльності, від активної участі якого залежить успішність навчання з іноземної мови. Але не всяке навчання розвиває студента, бо лише активна розумова діяльність підвищує рівень розвитку й тим самим розширяє сферу доступності навчання. Пасивне сприймання навчального матеріалу, зубріння без розуміння смислу засвоюваного, без співвідношення нових знань із засвоєними раніше не створюють умов для розвитку пізнавальних здібностей студентів, оскільки нові знання залишаються в такому разі непереробленими й не впливають на розвиток. І тут на допомогу викладачеві іноземної мови повинні прийти творчі завдання. Не слід забувати й про важливу роль консультацій з іноземної мови, правильна організація яких дає можливість керувати самостійною роботою студентів.

Треба спонукати студентів I курсів немовних вузів до самостійного творчого мислення, використовуючи раніше здобуті знання. Не слід забувати й про важливу роль консультації з іноземної мови, правильна організація яких дає можливість керувати самостійною роботою студентів. Мовний (з іноземної мови) досвід студента I курсу дуже малий, тому на початковому етапі викладач повинен безпосередньо в аудиторії привчати їх до самостійної роботи (робота зі словником, методика перекладу спільнокореневих слів, побудова речень тощо). Треба навчити студентів складати план як прочитаного, так і прослуханого матеріалу та вміти передати основну думку. Необхідно давати поради студентам щодо кращого засвоєння лексики, навчити швидко реагувати на запитання під час заняття в аудиторії.

Доцільно було б збільшити кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови у вузі, особливо на другому етапі, коли студент, оволодівши базисною іноземною мовою, зможе багато працювати без допомоги викладача. І час уже вирішити питання з підручниками з іноземної мови, які б базувалися на принципах комунікативного напрямку в методиці викладання іноземної мови. Можна використовувати зарубіжні видання, що застосовуються практично в усіх країнах світу, для навчання мови міжнародного спілкування, ще навіть тому, що педагоги-новатори давно неформально використовують їх у процесі навчання.

На допомогу викладачам та для самостійної роботи студентів слід видати до цих підручників посібники з лексики (на рідній та іноземній мові), функціональної граматики (залежно від теми заняття та ситуації, яка вивчається на занятті) та з комунікативними диференційованими вправами. Усі зазначені засоби спрямовано на досягнення єдиної мети – допомогти і навчити студентів немовних спеціальностей оволодіти мовою практично.

Література:

1. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе. – М., 1968.
2. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранного языка. – К.: Выща школа, 1987.
3. Онопа В.М. Дидактические условия прочности усвоения учебного материала школьника: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Харков, 1992.

ФІЗИЧНА ВИХОВАННЯ ТА СПОРТ

Олексій Демінський

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРІОДИЗАЦІЇ СПОРТИВНОГО ТРЕНУВАННЯ НА ПЕРЕДКУЛЬМІНАЦІЙНОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ

В основі періодизації спортивного тренування, як відомо, лежать закономірності розвитку спортивної форми. В побудові навчально-тренувального процесу неабияке значення має також календар спортивних змагань і сезонно-кліматичної умови.

Спортивна форма визначається, як стан оптимальної бойової готовності до досягнення спортивного результату [1]. Виділяють три фази у її розвитку: набування, відносна стабілізація і тимчасова втрата спортивної форми.

Перша фаза характеризується суттєвим підвищеннем загального рівня функціональних можливостей організму, всебічним розвитком фізичних і вольових якостей, формуванням нових і перебудовою старих умінь і навичок.

Другій фазі властиве підтримання готовності до високих досягнень і подальше вдосконалення якостей, від яких залежить спортивне досягнення.

Третя фаза характеризується зниженням рівня тренованості, послабленням і згасанням зв'язків, що об'єднують окремі елементи спортивної форми.

Відповідно до фаз спортивної форми у тренувальному процесі розрізняють три періоди: підготовчий, змагальний і перехідний. З цієї точки зору періоди становлять собою послідовні стадії керування розвитком спортивної форми.

У єдиноборствах та ігрових видах спорту при побудові навчально-тренувального процесу річний цикл краще будувати за типом здвоєного макроциклу.

Річний макроцикл починається у листопаді. Підготовчий період триває 6 місяців: 4 місяці відводиться на загально-підготовчий етап і два – на спеціально-підготовчий. Зимовий час (листопад, грудень, січень, лютий) присвячують фундаментальній загальній, спеціальній фізичній і техніко-тактичній підготовці. Основні завдання, які вирішуються на даному етапі: підвищення функціональних можливостей і рівня фізичного розвитку; формування нових технічних дій і вдосконалення раніше набутих; вироблення нових тактичних умінь і навичок; набування базових знань у сфері тактики ведення змагальної боротьби.

Особливостями тренування на цьому етапі є: 1) співвідношення загальної і спеціальної підготовки складає 3:1, 3:2, 2:2; 2) плавне зростання обсягу та інтенсивності навантажень із переважним зростанням обсягу; 3) добір загально-підготовчих вправ, що мають схожість із змагальними; 4) застосування втягуючих і базових мезоциклів.

У зимовий час в ігрових видах спорту тренування організовують на свіжому повітрі. Сніжне ігрове поле, спортивний майданчик, ледь утрамбований, є добрим місцем для виховання фізичних якостей, що дають змогу використати найрізноманітніші спортивні й рухливі ігри з м'ячем і без нього, проводити роботу щодо відточування різних техніко-тактичних дій. Головне, на що слід звернути увагу тренеру, це щоби спортсмени весь час були в русі (температура повітря не повинна бути нижчою 12-15-и градусів). Тренування на свіжому повітрі у зимовий час є прекрасним засобом загартування. Воно повинно поєднуватися із заняттями у приміщенні, де робота в основному спрямована на загально-кондиційну підготовку.

На фізичну підготовку витрачається до 50% всього часу, на технічну – 40% і на тактичну – 10%. Інтенсивність тренувального процесу мала, обсяг досягає значних величин. Для удосконалення загальної витривалості, крім рухливих і спортивних ігор, використовуються також кроси, біг і ходьба на лижах.

Етап спеціальної підготовки триває два місяці (березень, квітень).

Спрямованість роботи, засоби, методи, співвідношення обсягу й інтенсивності навантаження значно змінюються, відповідно до основного завдання етапу – набуття спеціальної тренованості. З цією метою обсяг навантаження поступово зменшується, а інтенсивність тренувального процесу зростає. Значно змінюється і співвідношення засобів загальної і спеціальної підготовки з переважанням останньої до 70%.

Фізична підготовка набуває характеру вузької спрямованості на ті фізичні якості, які особливо необхідні спортсменам у їхній змагальній діяльності.

Технічна підготовка спрямована на розучування та вдосконалення технічних дій в ситуаціях, що моделюють змагальну діяльність. Якщо дозволяють погода й умови, краще проводити тренування на свіжому повітрі.

Тактична підготовка тісно переплітається з технічною, але не зводиться до неї. Вона переслідує мету вдосконалити тактичні дії на добре вивчених технічних прийомів. Увага спортсменів повинна спрямовуватись на чітке вирішення задуму тактичних дій, що, звичайно, передбачає використання добре засвоєних тактичних прийомів. При цьому, широко використовується змагальна практика з різними установками на конкретні дії.

На цьому етапі 30% часу відводиться на спеціальну і 10% на загальну фізичну підготовку, по 20% — на технічну, тактичну, змагальну. Таким чином, більше уваги звертається на розділи технічної, тактичної і змагальної підготовки і менше – на фізичну.

На кінець спеціально-підготовчого етапу спортсмени повинні мати високий рівень готовності з усіх видів підготовки, тобто набути спортивної форми. Поряд із фізичною і техніко-тактичною підготовкою вирішуються завдання спеціальної психічної підготовки спортсменів до змагань. Виховання високих морально-вольових якостей здійснюється переважно в практичній діяльності, яка включає вправи, що потребують прояву сміливості, мужності та вимагають повної віддачі для досягнення мети, виконання вправи “через не можу”, “щоб то не було”. Проте такі вправи необхідно включати в тренування, враховуючи вік і рівень підготовленості спортсменів.

На другому етапі підготовчого періоду в основному застосовуються базові, контрольно-підготовчі й передзмагальні мезоцикли.

При здвоєному циклі тренувального процесу змагальний період триває два місяці (травень, червень). Якщо вік спортсменів складає 17-18 років, змагальний період може бути тривалишим (3-4 місяці). Основне його завдання підтримання високого рівня спортивної форми. Тренування, як правило, проводяться короткі за часом, але з досить високою інтенсивністю. Робота спрямована переважно на розучування і вдосконалення різних техніко-тактичних дій і прийомів. Проводяться контрольні прикладки, в яких моделюються майбутні змагання. Чим ретельніше будуть продумані і змодельовані майбутні змагання, тим більшу гарантію на успіх має спортсмен.

За день до змагань необхідно дати спортсменам активний відпочинок або провести тренування у легкому індивідуальному режимі. Після змагань треба дати спортсменам відпочити. У цей день можна провести відновні заходи (баня, масаж, вітамінізація, плавання в басейні, психорегулюючі заходи).

Якщо у змагальному періоді між окремими змаганнями є перерва в 3-4 тижні і більше, необхідно в цей час знизити інтенсивність, розвантажити спортсменів психологічно і підвищити обсяг навантаження. Близьче до початку змагань поступово підвищити інтенсивність і знизити обсяг навантаження.

У змагальному періоді треба бути дуже уважним і стежити за тим, щоби підлітки та юнаки не перевантажились. Будь-які змагання у цьому віці мають високе емоційне напруження, супроводжуються величими переживаннями, гострим сприйняттям успіхів, особливо — невдач. За нервовими затратами змагання в багато разів перевищують затрати м'язової енергії.

Основним мезоциклом цього періоду є змагальний. При складній структурі вводиться проміжний мезоцикл за типом відновно-підготовчого або відновно-підтримуючого. Співвідношення загальної і спеціальної підготовки при простій структурі приблизно виражається, як 1:4, а при складній (у проміжному мезоциклі) питома вага загальної підготовки дещо зростає.

Динаміка навантажень характеризується нарощанням, а потім стабілізацією інтенсивності. У проміжному мезоциклі тимчасово збільшується обсяг, а інтенсивність знижується.

Великої значущості у змагальному періоді, особливо на його заключному етапі, набувають методи, що сприяють підвищенню працездатності, боротьби із втомою і прискоренню відновних

процесів. У зв'язку з цим необхідно дотримуватись правильного режиму харчування, застосовувати вітамінні препарати (аеровіт, декамевіт, унdevіт, комплевіт). Неабияке значення для підвищення фізичної працездатності і зняття втоми мають фізіо- і гідропроцедури, що призначаються лікарем. Велику користь приносить правильне використання сухо-повітряної бани, а також застосування масажу.

Липень, серпень – пора літніх канікул. Якщо спортсмени проводять їх індивідуально, то тренер повинен дати кожному спортсмену чітку установку й індивідуальне завдання на цей час.

Обов'язковим для спортсмена у цей період є виконання таких оздоровчих і спортивних заходів:

1. Ранкова гімнастика.
2. Загартовуючі процедури.
3. Щоденні кроси (не менше 30 хв. безперервної роботи). Через день характер роботи змінюється. Наприклад, понеділок, середа, п'ятниця – рівномірний безперервний біг 30-60 хв.); вівторок, четвер, субота – змінний безперервний біг 30-40 хв.
4. Силова загально-кондиційна робота – від 20 до 30 хв (гантелей, еспандер, підтягування, віджимання, перенесення важких речей тощо) проводиться через день.
5. Щоденні рухливі і спортивні ігри.

Така індивідуальна робота дає змогу підтримати досягнутий рівень працездатності і в той же час зняти психічне навантаження. За спрямованістю цей час відповідає загально-підготовчому етапові.

Якщо спортсмени проводять канікули в спортивно-оздоровчих таборах, то вся робота здійснюється під безпосереднім керівництвом тренера-викладача за єдиним планом. Тут вирішуються такі основні завдання: зміцнення здоров'я, підтримання загальної тренованості, підготовка до наступних змагань. Співвідношення загальної і спеціальної підготовки 5:1 – 6:1 (ліпень) і 1:2 – 1:3 (серпень). Обсяг навантаження у липні поступово збільшується, а в серпні знижується. Зміна інтенсивності має протилежну тенденцію.

У вересні змагання повинні бути нетривалими в часі, оскільки на організм спортсмена в цей час падає подвійне навантаження – початок занять в школі й участь у змаганнях.

Тренувальні заняття між змаганнями мають підтримуючий характер, нетривалі за часом та середні за інтенсивністю й обсягом. Співвідношення засобів загальної і спеціальної підготовки 1:5, 1:7.

У перехідному періоді (жовтень) основне завдання полягає в тому, щоби не допустити втоми і забезпечити на належному рівні тренованість.

Основним змістом перехідного періоду є створення необхідних умов для відновлення нервово-психічних ресурсів, які дають змогу забезпечити оптимальний стан юних спортсменів [2]. Робота буде за типом “активного відпочинку” [3]. Проте поряд із неспецифічними фізичними вправами до тренувального процесу включаються і вправи, які сприяють підтриманню техніко-тактичної тренованості.

При активному змагальному періоді різке зниження обсягу та інтенсивності у перехідному періоді не рекомендується. Зниження рухової активності може привести до втрати спортивної форми і викликати різні функціональні відхилення. У той же час ігнорування цього періоду, тобто надто активне включення спортсменів у підготовку до нового сезону, може у подальшому перейти в охоронну реакцію проти перенапруження пристосованих процесів і в кінцевому підсумку негативно позначитися на ефективності діяльності юних спортсменів.

У перехідному періоді недоцільно застосовувати методи з жорсткими вимогами до фізичних і психічних якостей спортсмена. Обсяг навантаження може досягти значних величин. Інтенсивність поступово знижується і стабілізується. Робота буде з широкими переключеннями на інші засоби, методи й умови тренування із застосуванням великого комплексу реабілітаційних заходів.

Співвідношення загальної і спеціальної підготовки коливається в широкому діапазоні 4:1, 6:1. Фізичні вправи, що добираються як засоби ЗФП, за характером роботи м'язів повинні бути схожими із спеціальними. Такий підхід дає змогу, з одного боку, зняти нервове напруження і переключити психіку юних спортсменів на іншу діяльність, з другого боку, сприяє підтриманню тренованості.

Перехідний період, що здійснюється у жовтні, найбільш сприятлива пора для дітей, підлітків та юнаків. Поступово починає рости напруженість занять у школі, а психологічне навантаження в тренуваннях поступово знижується, відбувається переключення психіки дітей на інший рівень

функціонування. Діти в цей період більше уваги можуть зосередити (не тільки в жовтні, а і в листопаді і грудні) на заняття у школі, самоосвіті, заняттях за інтересами, мистецтві й одночасно – успішно закінчити першу половину шкільного навчального року.

Література:

1. Матвеев Л.П. Проблема периодизации спортивной тренировки: Автореф. дис. . . док. пед. наук. – М., 1964.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 1973 . – 374 с.
3. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. Учеб. для ин-тов физ. культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.

Володимир Григорович Омельяненко

ПРО НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ З КУРСУ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ РІЗНИХ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РІВНІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ, ЯКІ ГОТОВУТЬ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників. Це зумовлює необхідність осмислити вітчизняний і зарубіжний досвід функціонування системи педагогічної освіти, визначити нові підходи до її організації. Серед основних завдань педагогічної освіти, що передбачені різними державними документами [1, 2, 3] визначено:

- створення цілісної системи безперервної педагогічної освіти;
- розробку і запровадження державних стандартів педагогічної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів для вищих навчальних закладів;
- створення нового покоління навчально-методичної літератури та методик навчання з фахових дисциплін.

Підготовку педагогічних працівників з вищою освітою передбачено здійснювати за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями, як: молодший спеціаліст, спеціаліст і магістр. Згідно з передбаченими рівнями повинні складатися навчальні плани і програми, зокрема біологічної підготовки вчителів фізичної культури.

Міністерством освіти України запропоновано багато варіантів навчальних планів і програм для загальноосвітніх шкіл і профільних навчальних закладів [4, 5]. Проте для спеціалізованих класів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, ліцеїв, гімназій, а також вищих навчальних закладів спортивно-педагогічного спрямування I-II рівнів акредитації подібних документів не розроблено. Немає також навчальних програм для тієї категорії студентів, які обрали безперервний шлях здобуття найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя фізичної культури.

З метою усунення цих недоліків на факультеті фізичної культури Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка розроблені навчальні програми з біологічних дисциплін для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів спортивного педагога.

Аналіз навчальних програм [6-14] природничих дисциплін для загальноосвітніх шкіл і профільних навчальних закладів – педагогічних училищ, шкіл, ліцеїв та гімназій — показав, що їх зміст став значно складнішим. Навчальні програми передбачають повільний перехід на новий зміст освіти, який відповідає досягненням природничих наук, вимогам при вступі до вищих і середніх навчальних закладів.

Програми з природничих дисциплін для загальноосвітніх шкіл не забезпечують належної біологічної підготовки учнів, які готуються вступати до вищих навчальних закладів спортивно-педагогічного напряму. Дані програми забезпечують лише загальноосвітній мінімум біологічних знань, науковий рівень яких може бути достатнім для загальної підготовки випускників загальноосвітньої школи. Однак для вивчення у вищій школі таких курсів, як біохімія фізичних вправ, генетика, фізіологія загальна і фізичних вправ, гігієна фізичних вправ, потрібні ширші і глибші біологічні знання, тому програми з природничих дисциплін для спеціалізованих класів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, ліцеїв, гімназій та вищих навчальних закладів спортивно-педагогічного напряму I-II рівнів акредитації потрібно розширити прикладним навчальним матеріалом завдяки введенню профільних курсів, які б доповнювали основний зміст.

Роль біологічної підготовки вчителя фізичної культури в сучасній системі фізичного виховання школярів постійно зростає. Без знання закономірностей взаємодії організму з навколошнім середовищем, реакції організму на фізичне навантаження неможливе ефективне керування процесом тренування і його подальша раціоналізація. Біологічні знання потрібні для оцінки педагогічної ефективності роботи вчителя, попередження та виявлення перенапружень і перевантажень, правильної організації навчально-виховного процесу. Сьогодні від учителя фізичної культури вимагається не лише розуміння біологічних процесів, які відбуваються в організмі дитини, а й уміння самостійно проводити нескладні біологічні аналізи й оцінювати їх результати. Це вимагає глибшого, ніж раніше, вивчення біологічних дисциплін, посилення прикладної спрямованості біологічного навчального матеріалу.

Аналіз навчальних програм з хімії для загальноосвітніх шкіл і профільних навчальних закладів [6, 9-11, 14] показав, що вони передбачають вивчення матеріалу, який закладений в аналогічних програмах для вищих навчальних закладів спортивно-педагогічного напряму. Наприклад, остання програма з хімії і біологічної хімії педагогічних вузів для спеціальності «Фізичне виховання» [15] складалася з декількох розділів: загальна хімія, неорганічна хімія, органічна хімія, статична і динамічна хімія.

До розділу програми із загальної хімії включено вивчення атомно-молекулярного вчення, закономірностей протікання хімічних реакцій, а також питань енергетики хімічних реакцій і основних положень теорії каталізу.

Розділ програми з неорганічної хімії включає вивчення хімічних елементів (водень, кисень, сірка, азот, фосфор, вуглець і метали), які входять до складу органічних сполук. Крім того програма передбачає ознайомлення студентів з основними положеннями теорії розчинів.

У розділі «Органічна хімія» викладаються основи теорії гібридизації і наводяться короткі відомості щодо основних класів органічних сполук, принципів їх класифікації та номенклатури. Особлива увага звертається на вивчення органічних сполук, які мають біологічне значення.

У розділі «Статична біохімія» включено вивчення будови і біологічних функцій вуглеводів, ліпідів, нуклеотидів і білків. Розглядається будова біологічно активних сполук – вітамінів і гормонів.

Розділ «Динамічна біохімія» включає вивчення будови і механізму дії біологічних процесів та вивчення реакцій обміну вуглеводів, ліпідів, нуклеїнових кислот і білків.

Зміст перших чотирьох розділів практично повністю представлений у програмі з хімії загальноосвітньої школи, про що свідчать основні вимоги до знань і вмінь учнів 8-11 класів [16].

Глибоко і широко вивчати теми перших чотирьох розділів для вчителя фізичної культури немає потреби, оскільки фундаментальність та деталізація знань йому потрібні в біохімії фізичних вправ. Тому навчальний матеріал, передбачений для вивчення шкільними програмами, є достатнім для майбутнього спортивного педагога, що вказує на доцільність перейти у вузі до вивчення біохімії фізичних вправ.

Зміст двох останніх розділів вимагає додаткових годин для їх вивчення, що можна успішно здійснити шляхом упровадження факультативних курсів, спецкурсів і спецсемінарів у навчальний план за рахунок варіативного компонента, не порушуючи при цьому сумарного тижневого навантаження учнів [17].

Таким чином, зміст хімії, який вивчався на першому курсі спортивно-педагогічного вузу, повільно перейшов у загальноосвітню школу, вивільнивши години для вивчення прикладної хімії – біохімії фізичних вправ.

Аналогічна ситуація спостерігається при порівнянні шкільних навчальних програм із вузівськими з анатомії і біології людини, де 50% навчального матеріалу є тотожним. Тому виникає проблема повторюваності навчального матеріалу та низької прикладної спрямованості програм вищих навчальних закладів. Це вимагає розробки нових навчальних програм, які були б позбавлені даних недоліків і забезпечили б наступність у вивчені біологічних дисциплін на різних етапах здобуття вищого освітньо-кваліфікаційного рівня вчителя фізичної культури.

До розроблених на факультеті фізичної культури Тернопільського педагогічного університету навчальних програм із біологічних дисциплін увійшли:

- програма для спеціалізованих класів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, ліцеїв, гімназій, метою яких є максимальний розвиток учнів в обраному професійному напрямі, формування наукового світогляду учнів, розвиток їх інтелектуальних можливостей, виховання гуманістичних поглядів, готовності до праці. Головне завдання полягає в тому, щоби забезпечити поглиблена

допрофесійну підготовку випускників спеціалізованих класів, які бажають стати фахівцями з фізичної культури. Для цього навчальна програма доповнюється факультативними курсами, які передбачають поглиблення біологічних знань із профілю навчання, посилення їх прикладної та практичної спрямованості [18];

• програма для вищих навчальних закладів спортивно-педагогічного напряму І-ІІ рівнів акредитації. Її метою є озброєння студентів основами знань біологічних дисциплін, а також уміннями і навичками їх практичного застосування для вирішення типових професійних завдань, що передбачені при підготовці учителів фізичної культури [1];

• програма для вищих навчальних закладів спортивно-педагогічного напряму ІІІ-ІV рівнів акредитації. Її метою є формування фундаментальних біологічних знань, забезпечення практичної біологічної підготовки для організації фізичної культури в школі, а також роботи науково-дослідного або науково-педагогічного спрямування [1].

Для реалізації запропонованих програм у практиці викладання курсів біологічних дисциплін необхідно розв'язувати такі конкретні завдання:

☞ здійснювати загальноосвітню підготовку учнів, що забезпечить загальноосвітній мінімум біологічних знань, науковий рівень яких буде достатнім як для загальнокультурної підготовки випускників спеціалізованих класів загальноосвітніх навчальних закладів ІІ ступеня, ліцеїв, гімназій, так і для продовження освіти у вищих навчальних закладах спортивно-педагогічного профілю;

☞ озброїти учнів глибокими й міцними знаннями з основ біологічної науки;

☞ розвивати вміння спостерігати і пояснювати біологічні явища, що відбуваються на лабораторних та спортивних заняттях і в побуті; порівнювати, відокремлювати суттєве, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, доказово і зв'язно викладати вивчений матеріал; самостійно здобувати і застосовувати набуті знання;

☞ формувати експериментально-практичні вміння, необхідні для праці за спортивно-педагогічними спеціальностями;

☞ створити належні передумови для вивчення біологічних, соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін;

☞ навчити використовувати біологічні закони функціонування організму для вдосконалення методів навчання і тренування у фізичному вихованні, пошуку шляхів підвищення спортивної працездатності;

☞ створення належних передумов для ефективної організації вчителями фізичної культури роботи науково-дослідного або науково-педагогічного спрямування.

В основу програм покладено системно-структурний і функціональний підходи, що забезпечують:

⇒ послідовне формування та розвиток в учнів знань біологічних дисциплін;

⇒ уникнення повторюваності навчального матеріалу на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;

⇒ усунення дублювання навчального матеріалу під час вивчення різних курсів біологічних дисциплін;

⇒ розкриття функцій організму в зв'язку з його біологічними особливостями.

У програмах посилено прикладну спрямованість навчального матеріалу.

Реалізація змісту програм передбачає проведення лекційних і семінарських занять й організацію самостійної роботи студентів. У них збільшена кількість практичних і лабораторних занять. Для забезпечення тісного зв'язку навчального матеріалу з життям передбачено систематичне ознайомлення учнів із сучасними досягненнями біохімічної науки в галузі фізичної культури і спорту; ознайомлення учнів з практичним застосуванням теоретичних знань курсу на кафедрах факультету фізичного виховання, тренувальних заняттях у дитячо-юнацьких спортивних школах.

З ряду тем навчальних програм учням пропонується підготовка реферативних і курсових робіт. Підсумкові заняття за темами заплановано проводити у формі конференцій, розв'язування ситуаційних, розрахункових і тестових завдань різного рівня.

Запропонована структура програм може змінюватися. Розподіл часу за темами орієнтовний. Учитель може, залежно від конкретних умов, вносити зміни в розподіл часу на вивчення окремих питань або тем, а також обґрунтовано змінювати послідовність вивчення окремих питань у межах навчальної теми, відповідно до своїх методичних уподобань і досвіду. Можлива також заміна деяких питань, демонстраційних дослідів на лабораторні та практичні заняття й екскурсій з урахуванням

місцевих умов.

Важаємо, що запропоновані програми сприятимуть оптимізації процесу підготовки вчителя фізичної культури.

Література:

1. Концепція педагогічної освіти // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1999, - №8.- С. 8-23.
2. Про Цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здо-ров’я нації» //Інформ. зб. М-ва освіти України,1999.-№7.-С.3-14.
3. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1998, - №10.- С. 3-14.
4. Про Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 1998/99 навчальний рік // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1998, - №10.- С. 14-28.
5. Базовий навчальний план середніх закладів освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1998, - № 5. - С. 3-10.
6. Хімія в 8-11-х класах: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 1996. – 40 с.
7. Біологія в 6-11 класах: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів.–2-ге вид., випр. та доп.–К.:Перун,1998.–94с
8. Біологія в 8-11 класах: Програми для профільних шкіл, ліцеїв та гімназій з поглибленим вивченням біології. – К.: Перун, 1996. – 104 с.
9. Хімія в 8-11-х класах: Програми для спеціалізованих класів хіміко-технологічного профілю середньої загальноосвітньої школи. – К.: Перун, 1997. – 72 с.
10. Біологія та курси основ природничих дисциплін за вибором: Програми для загальноосвітніх шкіл, профільних шкільних закладів, ліцеїв, гімназій. – К.: Перун, 1998. – 94 с.
11. Природознавство в 1-11 класах: Програми інтегрованих курсів довкілля, фізики, хімія, біологія, еволюція природничо-наукової картини світу для середньої загальноосвітньої школи. – К.: Перун, 1996. – 232 с.
12. Екологічна освіта школярів: Збірник програм для учнів 5-11 класів. – К.: Перун, 1998. – 112 с.
13. Охорона життя і здоров’я учнів в 1-11 класах: Програми для загальноосвітніх шкіл. – К.: Перун, 1996. – 46 с.
14. Програми курсів основ природничих дисциплін за вибором для загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій. – К.: Перун, 1996. – 112с.
15. Хімія и біологическая хімія, основы біномеханіки, анатомія человека: Программы педагогических институтов. Сборник № 19. – М.: Просвещение, 1981. – 62 с.
16. Хімія в 8-11-х класах: Програми для спеціалізованих класів хіміко-технологічного профілю середньої загальноосвітньої школи. – К.: Перун, 1997. – 72 с.
17. Базовий навчальний план середніх закладів освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1998, - № 5. - С. 3-10.
18. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1999, - №15.- С. 6-31.

Георгій Ардеян

**УРОК ЯК ОСНОВНА ФОРМА ЗАНЯТЬ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ШКОЛЯРІВ РУМУНІЇ**

Як і в системі фізичного виховання школярів України, урок є основною формою організації діяльності учнів при засвоєнні шкільної програми з фізичного виховання румунських школярів.

В рамках системи занять уроку притаманні такі характерні риси [1]:

він проводиться з колективом суб’єктів (класи, команди, групи), який є відносно постійним за числом, віком, рівнем підготовленості; передбачений розкладом занять урок обов’язковий для всіх учнів; він має стабільну тривалість (50 хв.) та відповідну кількість на різних освітніх рівнях (від дошкільників до вищої школи); урок проводить фахівець з належною професійною підготовкою; урок проводиться на основі офіційної програми, складеної Міністерством Національної Освіти, яка передбачає вирішення єдиних у всій державі завдань з фізичного виховання і спорту; на уроці вдосконалюються фізичні здібності і формуються рухові вміння учнів, засвоюються навички

самостійних занять фізичними вправами (самоорганізація, самоуправління, самооцінка тощо); урок визначає зміст інших форм фізичного виховання, в яких удосконалюється набуте учнями на академічних заняттях.

Враховуючи характерні риси, властиві урокові, до нього ставиться низка вимог, які детермінують його побудову, організацію і проведення, а саме: урок повинен мати чітко визначені мету та операціональні завдання; на ньому використовуються найефективніші методи, засоби і способи їх виконання; урокові притаманні оптимальні навантаження та їх динаміка; на уроці оптимально поєднуються теоретична інформація й фізична активність учнів; на уроці слід раціонально використовувати відведений час, тобто забезпечити належну щільність, враховуючи його тему й операціональні завдання; на занятті формується індивідуальні і мікрогрупові навички, що допомагають самоорганізації, самоуправлінню і самооцінюванню учнів; урок є частиною тематичного циклу уроків, кожен з яких спирається на попередній, удосконалюючи досягнуте, і є сходинкою у підготовці до наступного.

Великого значення в теорії і практиці фізичного виховання школярів Румунії надається класифікації уроків, яка виражає їх зміст. До найбільш поширених відносяться класифікації, які відрізняють за такими ознаками: а) тематичними компонентами; б) способом тематично підібраних рухових умінь і навичок; в) етапами формування рухових умінь і навичок; г) за числом тем, включених в урок; д) позицією в році або сезоні підготовки; е) місцем та умовами проведення.

Зміст уроку завжди обумовлений, головним чином, його типом. Він детермінований темою і дидактичними цілями, які визначають сукупність засобів, методів, методичних прийомів, інших дидактичних дій для кожної ланки навчально-виховного процесу.

В свою чергу, зміст уроку визначає його структуру, бо вони тісно взаємозв'язані. Завдання уроку не можна реалізувати (який би не був хороший зміст), якщо йому не відповідає структура. В свою чергу, структура не зможе зробити урок ефективним, якщо його зміст бідний, шаблонний, не відповідає можливостям учнів і матеріальний базі школи.

Під структурою в теорії фізичного виховання [4] розуміють ту послідовність, в якій проходять у певному часі головні етапи його проведення, спосіб упорядкування елементів змісту, властивих урокові. Структура уроку залежить від певного критерію, взятого в кожному конкретному випадку, у якості головного. Такими критеріями є: біологічний, методичний, психо-педагогічний тощо. Крім головного критерію, на структурі уроку позначається специфічна (тігієнічна, фізіологічна, педагогічна тощо) орієнтація в різні періоди організації навчально-виховного процесу. Зрештою, в кожному конкретному випадку структура уроку визначається фахівцями, їх поглядами та рівнем кваліфікації.

В своїй еволюції структура уроку в школах Румунії зазнала чисельних змін: від чотирьохчастинної (організаційна, підготовча, основна, заключна) до трьохчастинної (підготовча, основна, заключна) і, нарешті, до ланкової, яка зберігається і тепер.

Ланкова структура уроку почала впроваджуватись у школах Румунії в 70-х роках і включала [4, 7] такі елементи: а) організація колективу учнів; б) вибірковий вплив на опорно-руховий апарат з метою підготовки до засвоєння теми уроку; в) вивчення нових рухових дій; г) закріплення і уточнення знань, рухових умінь і навичок через повторення; д) розвиток рухових якостей; е) перевірка ступеня владіння знаннями, руховими уміннями та навичками і розвитку рухових якостей; є) відновлення функцій організму до вихідного рівня; ж) оцінка діяльності учнів на уроці і поради щодо майбутньої діяльності.

Ланки уроку в своїй послідовності відповідають вимогам організації і здійснення навчально-виховного процесу та адаптації організму до навантажень. Вони можуть від уроку до уроку мінятися форми, але в межах його структури займають завжди певне місце і мають відповідну тривалість.

Сьогоднішній [1] стан ланкової структури в нюансах є більш уточненим та конкретизованим і передбачає: організацію колективу учнів, студентів, військових тощо; загальну підготовку організму до навантаження; вибірковий вплив на руховий апарат або “оптимізацію фізичного розвитку”, або аналітичне удосконалення рухового апарату; розвиток рухових якостей (швидкості або координаційних здібностей); вивчення, закріплення, удосконалення або перевірка рухових навичок та умінь; розвиток силових якостей або витривалості відновлення організму після навантажень; оцінку проведеного уроку і поради учням щодо майбутньої самостійної діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури [2, 3] та опитування вчителів Румунії дозволяють нам передбачити зміни в структурі уроку. В найближчий час вони, очевидно, будуть спрямовані на

зменшення числа ланок уроку, що повинно позитивно позначитись на його ефективності. В перспективі можливе і повернення до побудови уроку за частинами, особливо в ліцеях, де учні мають уже достатній багаж знань, рухових умінь і навичок, здатні самоорганізовуватись. Ця структура може нагадувати тренувальний урок, який практикується в спортивній діяльності.

Кирстя [2] вважає, що незалежно від того де, коли і з ким відбувається урок фізичного виховання, він обов'язково передбачати наступні дії:

- організація суб'єктів навчально-виховного процесу, повідомлення теми уроку;

ПІДГОТОВКА ОРГАНІЗМУ УЧНІВ ДО ВІДПОВІДНИХ НАВАНТАЖЕНЬ І ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ НЕЩАСНИХ ВИПАДКІВ;

- реалізація основного змісту уроку, що може включати одне або декілька рухових завдань;

- відновлення функцій організму, якщо цього вимагають докладені учнями зусилля;

• організоване закінчення уроку, що включає оцінку поведінки учнів та поради щодо самостійної рухової діяльності.

Великого значення в школах Румунії надають оцінюванню учнів. В науково-методичній літературі [9] його розглядають як обов'язковий і необхідний момент управління навчально-виховним процесом. Оцінювання має чітко визначені завдання і здійснюється для вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу, їх результатів у вирішенні поставлених завдань. Оцінювання у фізичному вихованні передбачає перевірку, оцінку та облік.

Завданням перевірки, крім іншого, є ідентифікація здатності учнів застосовувати в навчально-виховному процесі та в самостійних заняттях те, що засвоєне на уроці.

Оцінювання здійснюється шляхом усного звертання до учнів (“добре”, “дуже добре”, “непереконливо” тощо) або при допомозі використання символів. Якщо результати піддаються вимірю, то оцінювання є об'єктивним. В умовах, у яких результати не вимірюються, а визначаються шляхом спостереження (виконання технічних прийомів або тактико-технічних дій), оцінювання має суб'єктивний характер.

Румунські фахівці вважають, що чим вища професійна компетенція вчителя, тим меншу питому вагу в його арсеналі складають суб'єктивні види оцінювання.

Пелагія Попеску [6] бачить такі причини, що призводять до збільшення питомої ваги суб'єктивізму в оцінюванні учнів: поспішність, з якою педагог оцінює учнів; прагнення вчителя безмірно заохочувати учнів, які не вірять у свої сили, соромляться або лінуються; неврівноваженість вчителя; недостатня педагогічна підготовка керівника навчально-виховного процесу; участь у керівництві процесом фізичного виховання педагогів, що мають інші профілі підготовки; впливи на вчителя з боку сімей учнів; несприятливі умови навколошнього оточення вчителя, що викликає його тривогу (крики, шуми тощо).

В організованому процесі фізичного виховання оцінювання повинно трансформуватись у самооцінювання учнів, яке слід розглядати як локалізацію їх уваги на власну підготовленість: достатню або недостатню, вдалу або невдалу. Об'єктивне самооцінювання сприяє усвідомленню учнів своїх фізичних та психічних можливостей і в цьому зв'язку забезпечує реалізацію самоконтролю.

Перевірка та оцінювання має, на думку Павельку В. [5], такі функції: інформативну (для учнів, батьків, вчителів тощо); регулюючу навчальний процес; виховну ; каталізатора оптимального рівня активності учнів;

терапевтичну, що динамізує діяльність учнів шляхом досягнення позитивних балів; патогенічну , що викликає стрес і психологічний дискомфорт в учнів у випадку невдач.

Оцінювання здійснюється на основі певних критеріїв, що об'єднуються в систему і випливають із завдань навчально-виховного процесу, який оцінюється. У фізичному вихованні цими критеріями є: прогрес, досягнутий учнями; кількість і, особливо, якість засвоєних рухових дій, передбачених навчальною програмою; здатність учня застосовувати в практиці життедіяльності засвоєні рухові дії; самостійно займатись фізичними вправами; об'єднувати вивчені рухові дії в комбінації в різних ситуаціях; рівень теоретичних знань, засвоєних учнями, щодо заняття фізичними вправами; ставлення учнів до фізичного виховання, реалізованим їх активною участю на уроках; рівень фізичного розвитку учнів.

Відповідаючи названим критеріям, методика оцінювання включає методи перевірки, оцінки та

обліку. До методів перевірки відносяться:

- тестування, передбачене Єдиною Системою Перевірки і Оцінювання, або системою, уточненою вчителем;
- виконання рухових умінь і навичок в умовах аналогічних тестуванню в певному виді спорту;
- виконання рухових умінь і навичок в змагальних умовах;

ТЕСТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ У СПЕЦІАЛЬНИХ СПОРТИВНИХ КЛАСАХ

ЛІЦЕЙНОЇ ТА ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ;

- визначення показників фізичного розвитку;
- виконання учнями спеціальних організаторських і методичних завдань (управління певними ланками уроку, керівництво щоденною гімнастикою тощо);
- загальноприйняті спостереження та їх реєстрація (реакція на навантаження, поведінка учнів тощо).

Методи оцінки та обліку включають:

- оцінку та облік на основі норм, передбачених національним або місцевим рівнями;
- оцінювання та облік шляхом порівняння;
- оцінювання та облік індивідуального прогресу;
- оцінювання та облік якості виконання рухових умінь та навичок, передбачених програмою (тактико-технічне виконання).

У 1973-74 навчальному році в практику роботи шкіл Румунії була введена Єдина Система Перевірки і Оцінки (ЕСПО), яка функціонувала без змін до 1986 року [9].

В тому ж році відповідною інструкцією (№ 6226/1986) вона була доповнена тестами і нормативами для виявлення талантів, здатних показати високі спортивні результати, і до її назви було внесено відповідне доповнення.

Єдина Система Перевірки, Оцінки і Виявлення (ЕСПОВ) охоплює дві категорії проб:

1. тести для перевірки основних рухових якостей;
2. тести для перевірки якості засвоєння певних видів спорту.

Починаючи з 1999-2000 навчального року, була введена нова “Шкільна національна система оцінки у фізичному вихованні і спорті”, яка представляє частину реформування фізичного виховання в школах Румунії. Основним завданням національної системи є виявлення ефектів від реалізації нових куррікулумів [8]. У відповідності з “Шкільною національною системою оцінки у фізичному вихованні і спорті” оцінювання слід сприймати як усталений компонент освітнього процесу, який відіграє роль регулятора навчально-виховної діяльності учнів та дидактичної стратегії реалізації завдань вчителем.

Різноманітність інструментів, представлених в системі оцінювання, забезпечує можливість вибору такого з них, який відповідає психоруховим властивостям учнів, інтересам та індивідуальним шляхам навчання і виховання.

Система охоплює методологію застосування, компетенції, що підлягають оцінюванню, інструменти (тести) оцінки, мінімальні критерії оцінювання, опис правильності виконання тестів.

Національна система передбачає 2-3 варіанти тестів оцінки головних здібностей і компетенцій з таким розрахунком, що в залежності від класу, учень може обирати: в початковій освіті два тести для оцінки рухових можливостей, два тести для оцінки основних рухових навичок та два тести для оцінки елементарних спортивних навичок; у гімназійній освіті - один-два тести для оцінки рівня розвитку сили, один-два тести для оцінки елементів з легкої атлетики і по одному – з гімнастики та спортивних ігор; в ліцеїйній і професійній освіті - по одному тесту для оцінки рівня розвитку сили, елементів з легкої атлетики, гімнастики та спортивних ігор.

Планування посеместрового оцінювання здійснюється викладачами навчальних закладів залежно від умов проведення освітнього процесу.

В реалізації системи оцінювання можливі два варіанти підбору тестів: підбір учителем та підбір учнями.

Залежно від умов праці вчитель підбирає тести: біг на розвиток швидкості, на витривалість або човниковий; один-два тести з легкої атлетики, гімнастичний стрибок; одну-две спортивні гри; альтернативну спортивну галузь як заміну обов'язкового тесту.

Учень може обирати із запропонованих тестів ті, які відповідають його інтересам і дозволяють оцінити: силові можливості; виконання одної-двох легкоатлетичних вправ; виконання спортивної

три; акробатичні вправи та їх різновиди або альтернативні спортивні вправи замість них; гімнастичний стрибок.

На основі одержаних при тестуванні результатів, визначається оцінка учня. При цьому враховується його стан здоров'я, рухові можливості, ставлення до навчання і досягнення результатів передбачених індивідуальною карткою.

Література:

Cîrstea Gheorghe – Teoria și metodica educației fizice și sportului, Editura Universul, București, 1993.

Cîrstea Gheorghe – Educație fizică- fundamente teoretice și metodice, Casa de Editură Petru Maior, București, 1999.

Jinga I., Conducerea învățământului. Manual de management instruțional, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1993.

Mitra Ghe. Mogoș Al.- Metodica educației fizice școlare, Editura Sport-Turism, București, 1980.

Pavelcu V.-Principii de docimologie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

Pelaghia Popescu-citat de Ghe. Cîrstea în Educație fizică-fundamente teoretice și metodice, Casa de editură Petru Maior, 1999.

Şicolovan I.-Teoria educației fizice și sportului Editura Sport-Turism, București, 1972.

XXX Curriculm Național-Programe școlare-Aria curriculară Educație Fizică și Sport, 1999.

XXX Sistemul Unitar de Verificare și Apreciere a Gradului de Pregătire Fizică și Sportivă a Elevilor.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Поліна Вербицька

Громадянська освіта як основна ланка формування демократичного світогляду школяра

На сучасному етапі розвитку українського суспільства головне завдання полягає у зміцненні його демократичних основ та утвердженні демократичних традицій. Передумовою успіху в цій справі є створення розвинутого громадянського суспільства, яке покликане стати гарантам демократії та прогресу. Політична активність є провідною чеснотою демократії, що запобігає внутрішній атрофії та розкладу суспільства. Участь кожного громадянина у суспільному житті, його громадянська культура є невід'ємною умовою демократичного виживання.

Незважаючи на певні позитивні зрушення у суспільно-політичному розвитку нашої держави, громадська активність населення залишається на невисокому рівні. Сучасному українству притаманне пасивне споглядання процесів суспільного розвитку, недооцінка власної ролі у перетворенні суспільства, очікування та сподівання на турботу і допомогу з боку держави. Натомість, роль громадянства у країнах розвинутих демократій дещо інша. Владні структури змушені реагувати на запити об'єднаних у численні недержавні організації громадян та забезпечувати їхні інтереси у процесі прийняття рішень.

Чи не найважливішою функцією громадянського суспільства є навчання демократичного громадянства, тобто оволодіння культурою громадянства. Навчання основ демократії є відповідальною справою. Для того, щоби демократія змогла утвердитися, молодь повинна навчитися приймати усвідомлені рішення на виборах, розуміти та цінувати важливість правопорядку, спільно працювати задля суспільної стабілізації, демонструвати терпимість до політичних опонентів, вміти аналізувати інформацію, знати, як стати активними учасниками суспільного та політичного життя.

Таким чином, освітні інституції покликані виконати важливу суспільну місію - підготувати підростаюче покоління до активної участі у житті демократичного суспільства. Головна мета національної загальної освіти, сформульована у законі України "Про загальну середню освіту", передбачає "виховання громадянина України", формування незалежно від національної належності рис громадянина Української держави [4,7]. Громадянська освіта, виходячи із завдань процесу будівництва демократії та реформування освіти в Україні, повинна зайняти провідні позиції.

Отже, важливість громадянського суспільства для розвитку демократії в Україні висуває на перший план питання формування демократичної громадянської культури, запровадження у навчально-виховний процес системи громадянської освіти. Вона не є цілковито новою, особливою сферою знання, системою ставлень, вартісних орієнтацій, вмінь та навичок. Проте навчання демократії відрізняється від ідеологічної обробки, яка практикувалась у недалекому минулому. Воно заохочує плюралізм думок та поглядів, формування критичного світогляду, аналітичного мислення, вміння орієнтуватися у складних суспільних процесах та захищати прогресивні суспільні інституції, беручи активну участь у громадському житті країни. Водночас правильне навчання не повинно формувати ідеалізоване уявлення про демократичну організацію суспільства, а давати можливість ознайомлюватися з іншими політичними системами та альтернативними формами правління. Це сприяє власному самостійному вибору та зміцненню прогресивних форм суспільної організації.

Громадянська освіта спрямована не тільки на ознайомлення молоді з основними поняттями та практикою демократії, й на виховання громадян незалежними, принциповими людьми із широким світоглядом, здатністю до аналітичного та критичного мислення, прихильників демократичних ідей. У цьому ракурсі навчання основам демократії не варто обмежувати одним навчальним предметом та ізольовувати його від інших. Учнів можна залучити до обговорення важливих аспектів демократії у

процесі вивчення будь-яких предметів та тем. У цьому контексті теорія та практика громадянської освіти є міжпредметною основовою знань і повинна знайти відображення у загальних підходах навчальної програми.

Громадянська освіта передбачає запровадження якісно нового навчально-виховного процесу на усіх його рівнях - організаційному, змістовому, функціональному та комунікативному. На організаційному рівні повинна відбутися децентралізація управління системою освіти, соціальна мобільність напрямів, типів і структур освіти, її відкритість для суспільства тощо. На змістовому рівні - забезпечення учням доступу до різnobічної інформації, що передбачає об'єктивне й критичне висвітлення матеріалу; розширення і поглиблення предметів суспільно-гуманітарного циклу; широкий вибір альтернативних курсів, підручників, додаткової літератури; можливість отримання знань у позанавчальній час. Функціональний рівень покликаний забезпечити запровадження активних методів навчання, шкільного самоврядування та різноманітних форм соціалізації молоді. На комунікативному рівні важливе місце належить демократизації стосунків між суб'єктами навчально-виховного процесу; колегіальне прийняття рішень; запровадження широкого та відкритого діалогу у класі, школі, громаді; набуття навичок колективної співпраці тощо [9].

Формування, розвиток, удосконалення та соціалізація особистості залежать від характеру, змісту й організації громадянської освіти. Міжнародні експерти пропонують ідеальну модель змісту курсу основ громадянознавства, котра могла б використовуватися при виробленні національних стандартів, розробки навчальної програми, навчально-методичної літератури тощо [11,12]. Дано модель передбачає засвоєння інтегрованої системи знань. Найголовніші з них подаємо.

Політичні знання: концепція демократії; концепція демократичного громадянства; політичні структури та процеси прийняття політичних рішень на національному та міжнародному рівнях; виборчі системи, політичні партії, групи тиску; політична участь у суспільному житті та її форми (демонстрація, написання листів до державних органів, преси тощо); історія та основи громадянського суспільства; демократичні варгости; міжнародні відносини, міжнародні організації та законодавство; роль засобів масової інформації у політичному житті суспільства тощо.

Правові знання: право та його роль у суспільстві; фундаментальні права людини; Конституція як основний закон; цивільне право; громадянин та органи влади; громадянська відповідальність; трудове право та його значення у формуванні трудових відносин; міжнародне право та міжнародні конвенції; судова система тощо.

Знання культури: роль новітніх інформаційних технологій та засобів масової інформації; міжкультурний взаємоплив та збагачення; національна культурна спадщина та спільна світова культурна спадщина; національна історія; боротьба з расизмом та дискримінацією тощо.

Соціальні знання: подолання соціальної ізоляції та соціального виключення; охорона фундаментальних прав людини та їх дотримання; об'єднання різноманітних суспільних груп (національних меншин та етнічних груп); чутливість до соціальних питань (таких, як становище соціальних та етнічних груп); вироблення орієнтованих на майбутнє соціальних моделей; досягнення статевої рівності; соціальна своєрідність інформаційного суспільства; соціальні наслідки світових економічних змін; відмінності у соціальній безпеці, добробуті, здоров'ї людей у глобальних масштабах.

Економічні знання: громадянин та економіка; організація економічного життя в суспільстві; аспекти ринкової економіки; перспективи європейської та світової економічної кооперації; покращення професійної кваліфікації; інтеграція груп меншин в економічний процес (позитивна дискримінація); суперечність між тенденціями глобалізації та інноваційними методами і стратегіями; різноманітні європейські ситуації на ринку праці; аспекти наймання та звільнення з роботи, забезпечення робочими місцями та безробіття; принципи трудового законодавства; механізми єдиного європейського ринку; екологічні проблеми світової економіки; задоволення прав споживачів тощо.

Українські дослідники, зокрема І.Тараненко, доповнюють даний перелік філософськими й аксіологічними знаннями, до яких належать поняття про громадянські, національні та загальнолюдські варгости [8,30].

Для того, щоби допомогти учням оволодіти знаннями та навичками, а також виробити позицію активних громадян демократичного суспільства, потрібні вміло організоване навчання та всеобщі освітні програми. Оскільки головною метою навчання демократії є вміння особистості брати участь у

суспільному житті та впливати на його хід, то значною мірою воно повинно відходити від традиційної форми викладання. У навчально-виховний процес доцільно впроваджувати, зокрема, передові технології громадянської освіти, що базуються на таких засадах:

Формування у процесі навчання вартостей громадянського суспільства та належного ставлення учнів до них. Це завдання досягається підсиленням певних пізнавальних та сприймальних здатностей учнів. Навчальна діяльність може включати рольові ігри, наголошення певних моментів, моделювання ключових принципів, обмірковування та послідовне застосування цих принципів, особисті контакти, вивчення довкілля, що сприяє моральному вдосконаленню особистості тощо.

• **Забезпечення взаємозв'язку між методами викладання та практикою громадянознавства.** Навчально-виховний процес та мікроклімат у школі повинні ґрунтуватися на принципах мирної співпраці, справедливості, дотримання прав людини та екологічної підтримки.

• **Поглиблення розвитку кооперації в умовах навчально-виховного процесу на рівнях вчитель - учень, учень - учень.**

• **Використання активних методів навчання,** що забезпечує запушення учнів до дослідження питань і проблем, процесу формулювання рішень.

• **Вивчення суперечливих питань за допомогою критичного аналізу різних поглядів.** Уникаючи догматичних і застарілих підходів, шляхом співставлення альтернативних поглядів та дійсності, учні можуть розвивати дослідницькі і інтелектуальні вміння й навички, формувати власні погляди та вартісні орієнтації.

• **Запушення учнів до процесу вирішення суспільної проблеми шляхом зміни їхньої особистої поведінки, активної участі у громадських акціях на місцевому рівні.**

Педагогічні форми та методи громадянської освіти включають спільну групову роботу, дебати, моделювання, рольові ігри, дискусії, індивідуальні та групові проекти, обговорення в комітетах, запрошення доповідачів, а також новітні підходи до усних та письмових завдань [12,137]. Дані методи навчання не тільки підвищують зацікавленість учнів предметом, й забезпечують глибше засвоєння змісту, вироблення громадянських навичок і відданість демократичним вартостям.

Без практичної роботи у класі, навчальному закладі та за його межами підготовка молоді до активного громадського життя буде мати виключно теоретичний характер і буде відрівнено від суспільних та політичних реалій. Тому, з метою підвищення ефективності демократичної освіти у навчально-виховному процесі доцільно використовувати такі види діяльності:

1. Участь учнів в управлінні навчальним закладом. Це допоможе учням розвинути навички контролю та впливу. Управлінська роль реалізується шляхом участі в учнівському самоврядуванні, консультативних комітетах, учнівських судах, законодавчих органах, учнівських міських зборах, раді школи тощо. Висловлюючи думку щодо шкільних законів, проблем дисципліни, учні розвивають навички участі в житті суспільства.

2. Інтерв'ю з громадськими та політичними діячами. Головним джерелом у процесі дослідження суспільного устрою є люди, котрі мають безпосереднє відношення до державного управління та впливають на суспільну ситуацію. Спостереження та інтерв'ю можуть слугувати основою таких видів діяльності, як формування погляду на певну тему, проведення дослідницького проекту, реалізація можливостей суспільних служб, участь у передвиборчій кампанії тощо.

3. Суспільні служби. Працюючи на добровільних засадах у лікарнях, дитячих будинках чи садках, в інших суспільних службах або державних закладах, школярі здобувають реальний досвід. Безпосередня допомога людям викликає в учнів почуття задоволення та впевненості в діях. Такий досвід є основою для роздумів на політичні теми, пов'язані з проблемою рівня життя, справедливості, ефективності функціонування служб. Він може стимулювати інтерес учнів до контролю за певною ситуацією та впливу на неї привести до нових досліджень чи громадських дій.

4. Участь у виборах. Запушення учнів до підготовки виборів не повинно обмежуватися технічною роботою чи збиранням статистичних даних. Необхідно спонукати вихованців до роздумів над політичними та стратегічними питаннями й організовувати дискусії на ці теми.

5. Моделювання. Беручи участь у моделюванні діяльності ООН, судів, дипломатичних проблем, законодавчого процесу та управління адміністративними органами, учні виробляють вміння приймати рішення та набувають навичок впливу на суспільну ситуацію.

6. Публічні виступи, виклад поглядів та участь у політичних суперечках. Політичні суперечки й дискусії створюють можливості для моральних роздумів і поповнення знань. Публічний

виступ - одна з основних навичок, які доцільно розвивати у молодої людини. Учні повинні набувати ці здібності, вміти виступати без підготовки перед різною аудиторією.

7. Дослідження у сфері суспільного життя. Вивчаючи життя громади, учні отримують не тільки важливу інформацію, а й навички контролю та впливу на державні механізми. Вони можуть збирати новини, проводити соціологічні опитування громадян про ціни, податки, умови життя, забруднення довкілля, якість функціонування соціальних служб тощо.

Молоді люди можуть досліджувати біографії людей, котрі багато зробили на користь суспільства. Результати таких досліджень можна надрукувати в газетах, подати в радіопередачах, фільмах чи спеціальних публікаціях.

8. Учнівські програми та проекти. Ефективність навчального процесу буде вищою при умові заполучення учнів до здійснення різноманітних акцій та проектів, спрямованих на удосконалення функціонування й демократизацію навчальних закладів чи забезпечення інтересів місцевої громади. Вони можуть організувати власні групові програми або об'єднати зусилля з існуючими захисними організаціями. Такі проекти можуть стосуватися різноманітних проблем, пов'язаних, наприклад, із переробкою відходів, захистом довкілля, зменшенням видатків уряду, підвищенням загального добробуту, забезпеченням ефективної роботи соціальних служб тощо. Саме тут знаходять практичну реалізацію здобуті у навчальному закладі знання та вміння [10,57].

У процесі активної громадської діяльності у молоді виробляються практичні вміння та навички, а саме: *критичне мислення* (вміння оцінювати різноманітні джерела інформації із критичної точки зору, розрізняти реальну інформацію від пропагандистської, визнавати та долати стереотипи та упередження); *вирішення проблеми*, конфлікту (вміння об'єктивно аналізувати різноманітні конфлікти, вирішувати їх, уникаючи агресії та зберігаючи власну гідність, застосувати різноманітні підходи до розв'язання проблем); *співпраця* (вміння співпрацювати з іншими у процесі спільного вирішення завдань та розв'язання проблемних ситуацій); *перспективне бачення, розвиток уяви* (вміння уявляти кращий стан власного довкілля у перспективі та прагнення до його практичного удосконалення); *толерантність* (навички виваженого вирішення проблем); *громадська активність* (спроможність впливати на прийняття суспільних рішень й ефективно співпрацювати на рівні місцевої та національної громади); *комунікативність* (оволодівання культурою спілкування, навичками її удосконалення, збагачення словникового запасу, мовною етикою, вивчення та використання для спілкування іноземних мов).

Окрім створення моральної атмосфери у класі, необхідно, щоб усі сфери життя навчального закладу сприяли встановленню доброзичливого мікроклімату, вихованню в учнів почуття взаємоповаги, давали їм можливість брати участь у процесі прийняття рішень та формуванні моральної культури вихованців. "Навчання основ демократії повинне підкріплюватися організаційною культурою та атмосферою школи. Систему шкільної організації слід упорядковувати відповідно до норм ефективного демократичного управління" [3,53]. У даному сенсі відається важливим заполучення до виховного процесу батьків, представників громадськості, церкви, місцевої влади та засобів масової інформації.

Отже, громадянська освіта покликана поширювати знання та вміння (суспільні, інтелектуальні, технологічні); ставлення до демократичних вартостей (повага до культурної та політичної різноманітності, відмінностей, повага до раціонального аргументу, зацікавленість у громадських справах); культивувати певні вартості (справедливість, демократія, законність) та стимулювати активну участь молодої людини у суспільному житті. Навчання основ демократії, як і ефективне навчання взагалі, вимагає перебудови змісту освіти, якісно іншої організації життя навчального закладу, сприятливої морально-психологічної атмосфери, опертой на взаємну повагу вчителів та учнів, що допомагає набувати знань, а також розвивати соціальні та інтелектуальні навички, необхідні для громадян демократичного суспільства.

Таким чином, актуальним покликанням освітніх інституцій є виконання важливої суспільної місії - підготувати молоде покоління до активної участі у житті демократичного суспільства. Громадянська освіта повинна зайняти провідні позиції у навчально-виховному процесі задля успіху справи розбудови демократичного суспільства і реформування освіти в Україні.

Література:

Борищевський М. Формули громадянина-творця. Соціально-психологічний портрет особистості громадянина Світло. - 1998. - 3. - С.8-9.

- Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. - К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. — 252с.
- Єгоров Г. Європейська стратегія громадянської освіти і виховання учнів // Історія в школах України. - 1997. - 3. - С.50-55.
- Закон України "Про загальну середню освіту" // Освіта. - 1999. - 23 червня. — (№25).
- Ігнатенко П., Косарєва Н., Поплужний В. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення Рідна школа. -1996. - 3. - С.31-50.
- Національно-громадянське виховання: сутність, функції, генеза: З виступу О.Киричука, академіка ПН України Педагогічна газета. - 1997. - 10. - С.2.
- Пасько . Громадянське суспільство: Східна Європа і перспективи України // Схід. - 1997. - №3 (10). - С.26-29.
- Тараненко І. Нові орієнтації в соціально-політичній освіті європейських країн // Шлях освіти. - 1999. - №3. - С.29-31.
- Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. - 1999. - №4. - С.21-25.
- Center for Civic Education. We the People. Project Citizen. Calabasas, CA: Center for Civic Education, 1997.— 250p.
- Education for democratic citizenship // Seminar on basic concepts and core competences. – Strasbourg, – 11–12 December, 1997. — 34p.
- Mosher Ralph, Robert A. Kenny and Andrew Garrod. Preparing for Citizenship: Teaching Youth to Live Democratically. Westport, CT: Greenwood Press, 1994. —168p.

Віктор Кавецький

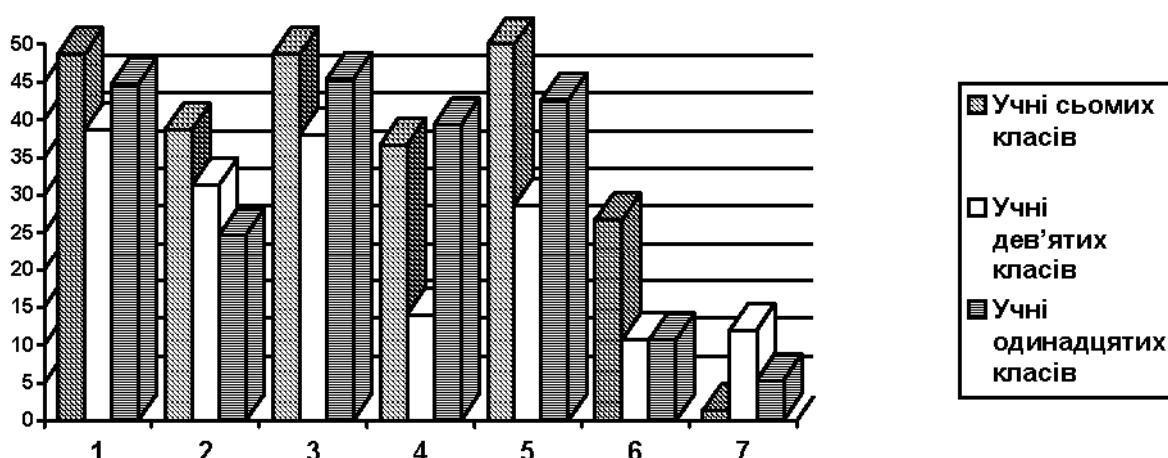
Готовність школярів до вибору професії в сучасних умовах

Кардинальні соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, вимагають якісно нових підходів у підготовці підростаючого покоління до інтеграції в доросле життя. Однією з необхідних умов ефективної соціалізації молодих людей є вдалий вибір ними майбутнього фаху. Тому потрібно розробити дієву систему заходів, необхідних при створенні сприятливих умов для свідомого, вільного професійного самовизначення учнів у сучасних умовах. При цьому необхідно враховувати реальний стан профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх школах. Із цією метою ми проаналізували рівень готовності учнів сьомих, дев'ятих та одинадцятих класів загальноосвітніх школ Тернопілля до професійного самовизначення, зокрема поінформованість школярів про різні аспекти вибраного ними фаху, напрями самопідготовки оптантів до майбутньої професійної діяльності.

На запитання "Що ти знаєш про вибрану професію?" були отримані відповіді (див рис.1).

Рисунок 1.

Поінформованість школярів про вибрану професію



1. Зміст професій.

5. Оплата праці.

-
2. Способи праці.
 3. Умови праці.
 4. Перспективи росту.
 6. Необхідні психічні якості.
 7. Нічого не знають.

Як показують результати опитування, приблизно половина семикласників вказала, що знайома зі змістом, умовами та оплатою праці. У відповідях на це питання практично немає відмінностей між хлопцями і дівчатами, лише останні дещо частіше вказують на обізнаність щодо змісту праці (відповідно 56% і 41,33%). Цікаво, що учні сільських шкіл, більше знають про ту чи іншу сторону професії: про оплату праці – відповідно 42% і 64%; про умови праці – 44% і 58%, про зміст праці – 47% і 52%.

Порівняно з семикласниками, дев'ятикласники менше обізнані з різними сторонами майбутньої спеціальності: рідше вказують на поінформованість про перспективи росту, оплату праці, психологічні якості, необхідні представнику того чи іншого фаху. Значно більша частка учнів (відповідно 12% і 1,33% у семикласників) взагалі нічого не знає про вибрану професію. Можливо це пов'язано з тим, що школярі дев'ятих класів більш реально оцінюють свої знання. Коефіцієнт рангової кореляції між відповідями учнів сьомих і дев'ятих класів – 0,78. Щодо відмінностей у відповідях відповідно до статі, то як і на попередньому віковому етапі більший відсоток хлопців вказує на обізнаність щодо оплати праці (відповідно 34,67% і 22,67% у дівчат). Загалом дев'ятикласники міських шкіл краще поінформовані практично про всі сторони того чи іншого фаху.

Дещо краща картина спостерігається у відповідях учнів одинадцятих класів. Нічого не знають про майбутню професійну діяльність лише 5,33%. Приблизно половина учнів вказала, що обізнана зі змістом, умовами та оплатою праці. Однак про способи праці знає лише кожний четвертий (24,86%) випускник школи, а про потрібні психічні якості – лише кожний десятий (10,66%). Знову ж як і на попередніх вікових етапах хлопці краще за дівчат поінформовані про оплату праці (відповідно 52,70% і 33,90%). Проте останні, що несподівано, частіше відповідають, що обізнані з можливим професійним зростанням: відповідно 46,03% у дівчат і 25,68% у хлопців.

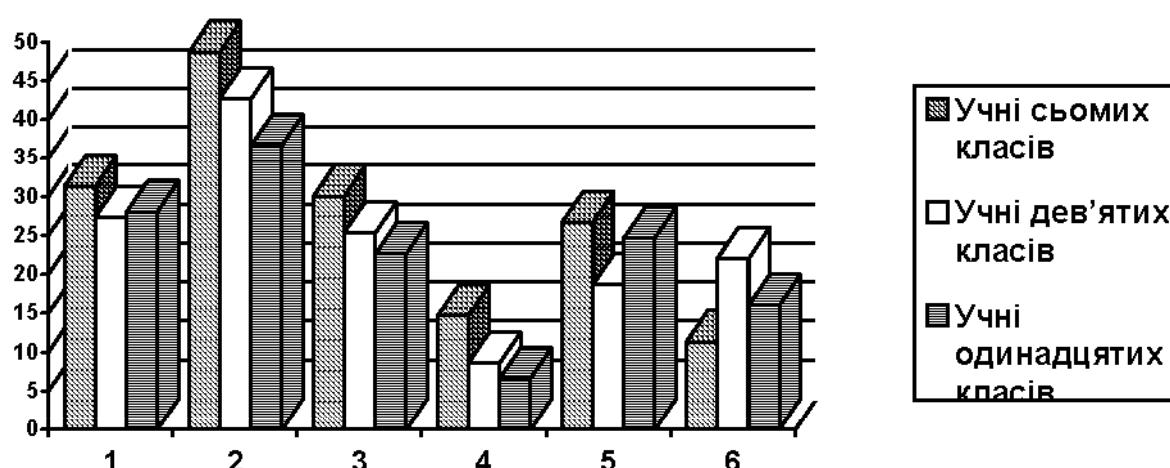
Загалом міські випускники шкіл більше, ніж їхні сільські однолітки, знають про майбутній фах: наприклад, про зміст праці (відповідно 55% і 24%), способи праці (30% і 14%).

Отже, практично на кожному віковому етапі школярі частіше вказують на те, що знайомі зі змістом, умовами та оплатою праці. Коефіцієнт рангової кореляції між відповідями учнів сьомих та одинадцятих класів – 0,72; дев'ятих та одинадцятих – 0,95. При цьому семикласники більше цікавляться заробітною платою, дев'ятикласники змістом праці, випускники шкіл – умовами праці. Найменше учні знайомі з психічними якостями, які необхідні для успішної професійної діяльності. Хлопці більше за дівчат поінформовані про оплату майбутньої праці. Фактично про кожну з основних сторін вибраної професії знають не більше 50% школярів усіх обстежуваних класів, а про деякі аспекти – лише 10%.

Проаналізуємо основні напрями самопідготовки школярів до майбутньої професійної діяльності (див. рис. 2.).

Рисунок 2.

Напрями самопідготовки учнів до майбутньої професійної діяльності



-
- | | |
|---|--|
| 1. Читають відповідну літературу. | 1. Займаються в гуртку. |
| 2. Розпитують про професію батьків і
знайомих. | 2. Намагаються виробити в собі
професійно важливі якості. |
| 3. Вивчають практично. | 3. Ніяк не займаються. |

Отже, переважна більшість семикласників (80%) намагається більше дізнатися про професію, розпитує про неї батьків і знайомих, читає відповідну літературу. Цікаво, що кожний третій учень вказав, що вивчає професію практично. Це стосується, насамперед, професій спортивного напряму (найчастіше футболіста) та спеціальностей мистецької сфери (танцівниці, співачки). На цьому віковому етапі (12-14 років) багато учнів (14,66%) пов'язують майбутню професійну діяльність із відповідними заняттями у гуртках. Загалом дівчата ініціативніше за хлопців шукають інформацію про майбутній фах: розпитують про нього (58,66% і 38,67% хлопців), читають відповідну літературу (36% дівчат і 26,67% хлопців). Міські семикласники частіше, ніж учні сільської місцевості, прагнуть дізнатися про вибрану спеціальність (відповідно 87% і 68%). Разом із тим, кожен десятий учень (11,33%) взагалі ніяк не готове себе до майбутньої професії.

У дев'ятикласників, як і в семикласників, напрями самопідготовки мають ті ж ранги (див. рис. 2). Але до кожним із цих параметрів дев'ятикласники готовуються менше. Значно більша кількість тих, хто взагалі не готовується – 22% проти 11,33% у семикласників.

У відповідях хлопців і дівчат якісних відмінностей не спостерігається, хоча більша частка перших відповіла ствердно фактично по кожному з напрямів самопідготовки. Між відповідями сільських та міських учнів дев'ятих класів великої різниці немає, лише більша частка перших ніяк не готовується до майбутньої праці (відповідно 28% і 19%).

Відповіді одинадцятикласників, знову ж, лише кількісно відрізняються від відповідей учнів попередніх класів (див. рис. 2). Хлопці частіше намагаються вивчати майбутню професію практично (28,95% і 15,79% дівчат). В інших показниках істотних відмінностей відповідно до статі не спостерігається. Немає великої різниці у самопідготовці до професії між міськими і сільськими школолярами, лише перші частіше читають відповідну літературу (33% і 18%).

Загалом потрібно відзначити деякі аспекти: на кожному з обстежуваних вікових періодів основними напрямами підготовки до майбутньої професійної діяльності є пошук інформації про майбутній фах (розпитування про нього батьків і знайомих, читання відповідної літератури). Але, як свідчать відповіді цих же учнів на попередні запитання, така форма пізнання світу професії не є ефективною.

Доброю ознакою є прагнення школлярів набувати практичних умінь та навичок із вибраного фаху, але з віком ця тенденція дещо зменшується: семикласники – 30%, учні дев'ятих класів – 25,33%, одинадцятих – 22,26%. З віком зменшується й кількість учнів, які займаються у відповідних до вибраної спеціальності, гуртках: із 14,66% у семикласників до 6,66% у випускників шкіл. Досить велика частка серед старшокласників тих, хто ніяк себе не готове до майбутньої професійної діяльності (у дев'ятих класах – 22%, в одинадцятих – 16%).

Наведені вище дані визначають аспекти, на які слід акцентувати профорієнтаційну роботу в загальноосвітніх школах. Зокрема необхідно покращити рівень інформованості учнів про світ професій, особливо про вимоги професій до психологічних особливостей спеціаліста; стимулювати оптантів активно готуватись до майбутньої професійної діяльності: вивчати її практично, виробляти в собі професійно важливі якості, читати відповідну літературу тощо. Це, на нашу думку, забезпечить високий рівень готовності учнів до професійного самовизначення — однієї з головних умов повноцінної особистої самореалізації молодих людей.

Олександр Капітанець

ВИЗНАЧАЛЬНІ ЧИННИКИ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

Проблема структури змісту фахової професійної освіти сягає своїми коренями у далеке

минуле. При вирішенні питання - чому навчати завжди виникала думка і про те, які компоненти необхідно включати в зміст фахової професійної освіти і у якій послідовності їх вивчати, щоб найкраще досягти кінцевої мети — сформувати особистість відповідно до соціально значущого для свого часу зразка. У наші дні ця проблема набуває особливої гостроти у зв'язку з тим, що в умовах швидкої зміни концепції розвитку економіки і суспільства істотно змінюється роль майстрів, начальників виробництв і організацій.

Перед ними постає сьогодні завдання не тільки конкретизації технічних проблем і пошуків варіантів їхніх вирішень, але й оперативного вміння розв'язати проблеми керування персоналом, досягнення порозуміння з робітниками і їх високої мотивації, забезпечення високої продуктивності праці і високої якості продукції. Все це істотно розширює сферу діяльності нижчого управлінського персоналу, який в умовах жорсткості конкуренції відіграє головну роль у зниженні собівартості і збільшенні обсягів випуску високоякісної продукції.

Актуальним завданням також є зростання ролі творчої сторони фахової діяльності цієї категорії персоналу, послаблення контролю за діями кваліфікованих спеціалістів, підвищення значущості неформальних робочих стосунків, взаємодопомоги і підвищення кваліфікації в діагностиці і вирішенні проблем [1].

На думку багатьох західних спеціалістів, недостатній на сьогоднішній день рівень підготовки менеджерів значною мірою позначається і на рівні розвитку економіки. У зв'язку з цим уряди США, Японії, Німеччини, Франції й інших розвинених країн відводять велику роль удосконаленню системи підготовки менеджерів. На думку експерта, в умовах нестабільності, що зростає, і жорсткої конкуренції необхідно принципово змінити систему фахового навчання і підвищення кваліфікації менеджерів усіх рівнів управління [1].

Тенденції розвитку світової економічної кон'юнктури потребують від менеджерів нових підходів до роботи, що можуть бути сформовані і розвинені тільки на основі безперервного навчання, самовиховання, уміння об'ективно оцінювати сильні і слабкі сторони своєї особистості і діяльності [6].

Основну роль у вирішенні цієї проблеми повинні відіграти такі науки, як психологія, педагогіка, соціологія й інші.

Слід зазначити, що вченими-психологами розроблено ряд психологічних теорій менеджменту, які покладено в основу психологічного вивчення особистості і психологічних методів керування колективом. Водночас, така наука, як педагогіка, ще не знайшла своєї належної ролі і значення в підготовці менеджера, у розвитку і формуванні його як особистості. Відомо, що менеджер — це нова особистість у сучасних умовах на фоні різких змін, які відбуваються у навколошньому середовищі, у сфері виробництва, особистість не тільки з новим рівнем професіоналізму, але й з новими якостями і можливостями. Ці завдання повинна вирішувати педагогічна наука в органічній єдиності з психологією, соціологією й іншими науками. Педагогіка, як наука, має свою методологію, чітко визначені мету, завдання, зміст, принципи, методи навчання і виховання особистості, які повинні бути науково обґрунтовані в системі підготовки менеджерів. У цьому зв'язку однією з актуальних проблем постає визначення та наукове обґрунтування змісту і структури професійно-педагогічної підготовки менеджерів. Різноманітні аспекти теорії структури педагогічної підготовки менеджерів дотепер не розроблені. Це стосується і питання основних чинників, що визначають зміст педагогічної підготовки менеджерів. Закономірності та склад педагогічного їх утворення не вивчені.

Відомо, що зміст педагогічної підготовки менеджерів визначається багатьма чинниками. Тому насамперед необхідно відобразити ті з них, які суттєво впливають на зміст і структуру педагогічної підготовки. При цьому повинен бути виділений той мінімум чинників, який є необхідним і достатнім для визначення змісту і структури педагогічної підготовки менеджерів.

Чинники, по-перше, повинні визначатися виходячи з особливостей педагогічної фахової діяльності менеджерів; по-друге, вони повинні відображати систему основних педагогічних якостей розвитку і формування особистості менеджерів; по-третє, чинники повинні враховувати педагогічну діяльність менеджерів, інваріантну фаховій діяльності.

Визначення чинників педагогічної підготовки менеджерів має як теоретичне, так і велике практичне значення.

На основі спеціального педагогічного дослідження, аналізу і синтезу особливостей педагогічної діяльності менеджерів нами визначені основні чинники, що визначають зміст і структуру педагогічної підготовки менеджерів. Зміст цієї підготовки складає діяльність менеджерів в

різноманітних сферах психолого-педагогічних відносин.

Одним із важливих чинників, що визначає зміст і структуру педагогічної підготовки та її взаємозв'язок з фаховою, є зміст фахової діяльності менеджерів. У цьому зв'язку в структуру змісту педагогічної підготовки менеджера повинна бути включена система знань і умінь, що забезпечують його педагогічну діяльність.

Наступним чинником, що визначає зміст і структуру, є повнота предметної області фахової педагогічної підготовки менеджерів. Цим чинником визначається система педагогічних знань, що відповідає фаховій діяльності менеджера.

Найважливішою стороною діяльності є предмет. Тому предмет виступає одним з центральних чинників, що визначає зміст і структуру фахової підготовки менеджера.

Структура в її пізнаній області відображається в предметній структурі педагогічних наукових знань. Ось чому завдання предметної детермінації повинно досліджуватися як вплив предметної структури педагогічних знань на структуру змісту фахової педагогічної підготовки менеджера.

Урахування цього чинника здійснюється в такий спосіб: залежно від мети, змісту і педагогічної спрямованості діяльності менеджерів визначається система педагогічних наукових знань, яка розподіляється у блоках. У кожному блокі встановлюються зв'язки і залежність елементів педагогічних наукових знань. Кожний блок являє собою підсистему в системі педагогічних наукових знань.

У взаємовідносинах з іншими суб'єктами менеджер зобов'язаний виявляти високу культуру, витриманість, тактівність. Тому істотним чинником, що обслуговує якість змісту педагогічної підготовки менеджерів, є інваріантно-особистісний чинник, необхідність і значущість якого диктується включенням у зміст педагогічної підготовки блоків знань, що сприяють всеобщому розвитку особистості менеджера і формування у нього таких якостей, які не закладені в зміст предметної області педагогічної підготовки. Основними компонентами інваріантно-особистісної структури діяльності менеджера є інтелектуальна діяльність — орієнтаційна діяльність, що відповідає педагогічній свідомості, педагогічній культурі, поведінці тощо і забезпечує стратегію відносин у різноманітних ситуаціях; перетворювальна, тобто технологічна й інструментальна педагогічна діяльність; мистецтво (якість, майстерність) виконання різноманітних видів професійно-педагогічної діяльності; спілкування менеджера з іншими суб'єктами, оскільки у зміні фахової діяльності менеджера цей елемент є одним із важливих.

Серед чинників, що структурно детермінують, помітне місце посідає розвиток позитивних індивідуальних якостей менеджерів у сфері інтересів, здібностей і нахилів.

При структуруванні змісту професійно-педагогічної підготовки варто враховувати фактор, що обумовлює закономірність «вертикального» і «горизонтального» розгортання навчального матеріалу відповідно до логіки і закономірностей найкращого його засвоєння.

Диференціація змісту педагогічної підготовки менеджерів, як один із факторів, повинна розглядатися в єдиності з професійною підготовкою, тобто за умови генералізації його структури змісту в цілому. Для цього елементи педагогічних понять повинні пронизувати зміст основних блоків професійно-орієнтованих знань.

Головним системоутворювальним фактором у процесі професійно-педагогічної підготовки менеджерів є діяльність, її дії і прийоми. Тому одним із факторів, що обумовлює педагогічну підготовку менеджерів, є діяльнісний підхід до розробки її структури змісту, що може бути виражений за схемою: діяльність - свідомість - особистість [2]. Студенти в процесі діяльності опановують її прийом і необхідні для нього знання. Сформовані в майбутніх менеджерів дії і прийоми діяльності стають іхніми навиками й уміннями залежно від рівня їх засвоєння, а головне діями і прийомами їх логічного оперативного мислення і навіть значущими якостями особистості, тому що яка будова діяльності, така й будова свідомості [2]. Цей чинник необхідно враховувати при розробці змісту і структури професійно-педагогічної підготовки менеджерів.

Професійно-педагогічні якості особистості менеджера, необхідність формування яких детермінує зміст і структуру педагогічної підготовки, перетинаються і дії чинників, що детермінують. У результаті перетинання має місце накладення, об'єднання, взаємозв'язок окремих компонентів, що виділяються на різних підставах. Іншими словами, при визначенні змісту і структури професійно-педагогічної підготовки має місце системна взаємодія різноманітних чинників, що детермінують.

Література:

1. Абрамова А.И. Подготовка менеджеров. – К., 1990.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: «Педагогика», 1975.
3. Щекин Г.В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. Научно-практическое пособие. – МАУП, 1999.
4. Часволий Б.А. Основи науки управління – 2-е вид. – К., 1998.
5. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей. – К., 1997.
6. Щекин Г.В. Как работают с людьми за рубежом. – К., 1991.

ВИВЧАСМО ДОСВІД

Марія Постолюк

РОБОТА КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З БАТЬКАМИ

У державній національній програмі "Освіта" визначені стратегічні завдання реформування освіти і виховання в Україні. Серед них, зокрема, виділяється як першочергове завдання необхідність "відродження національної системи як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків" [1, 3].

Розв'язання цих завдань забезпечується, в першу чергу, творчою діяльністю учителів/вихователів. У системі цієї гіантської, копіткої роботи чільне місце належить інституту класних керівників [1, 5].

Сім'я, виходячи із закономірностей загального розвитку, повинна виступати провідним соціальним інститутом, що бере на себе головні функції виховання підростаючого покоління. У сім'ї мають бути створені сприятливі умови для виконання нею біологічної, соціальної функцій. Проте через необґрунтовані ідеологічні концепції від сім'ї штучно відбрали можливість повною мірою здійснювати соціальні й економічні функції через утвердження так званого громадськоспільногових виховання. Тому батьки в переважній більшості втратили почуття відповідальності перед суспільством, своїм родом за належне виховання дітей.

Оскільки переважна більшість батьків не має належної психолого-педагогічної підготовки, класний керівник повинен виступати, з одного боку, зв'язною ланкою між школою та сім'єю, а з другого боку – організатором піднесення педагогічної культури кожного батька і матері. У роботі з батьками класний керівник має використовувати різноманітні форми (індивідуальні, групові, колективні). Основними формами роботи з батьками є такі:

1. Відвідування сім'ї школяра.

Класний керівник має змогу ознайомитися із соціально-економічними умовами виховання дитини в сім'ї, з'ясувати психологопедагогічний клімат у сімейному колективі.

Вдаючись до цієї форми роботи з батьками, варто дотримуватись таких вимог: відвідання сім'ї повинно бути плановим; відвідувати сім'ї усіх учнів, а не лише тих, які мають труднощі у навчанні та поведінці.

2. Запрошення батьків до школи.

Класний керівник періодично запрошує батьків до школи з метою інформування їх про успіхи школяра у навчанні та поведінці; ознайомлення з умовами навчання, знайомства з учителями, які працюють в даному класі.

Запрошення батька чи матері до школи має здійснюватися планово, а не щоразу через негативну поведінку учня.

Важливо дотримуватися певної форми запрошення. Найзручніше це робити листом. Для спілкування з батьками безпосередньо в школі треба обирати вільний для батьків і класного керівника час. Щоби розмова була відвертою, широю, її варто проводити без сторонніх осіб, навіть самої дитини.

3. Листування з батьками.

Класний керівник не завжди може зустрітися з батьками вдома або запросити їх до школи. Тому доводиться вдаватись до листування. Тут також повинна бути певна система. Класний керівник періодично надсилає батькам листи, в яких розповідає про успіхи школяра у навчанні, його старанність, дбайливість. Одночасно варто висловити ширу подяку за хороше виховання сина чи дочки.

Таке листування позитивно впливає на налагодження добрих взаємин класного керівника з батьками.

4. Батьківські збори.

Успіх класних керівників у роботі з батьками багато в чому залежить від уміння організовувати і проводити батьківські збори, надавати їм педагогічної доцільності.

Батьківські збори мають відповідати таким педагогічним вимогам:

- сприяти формуванню згуртованого батьківського колективу, вихованню соціальноправової відповіальності батьків за виховання дітей;
- проводиться систематично;
- забезпечувати оптимальні умови для оволодіння батьками психологопедагогічними знаннями сімейного виховання;
- сприяти підвищенню авторитету учителів/вихователів школи і батьків;
- показувати батькам успіхи їх дітей у навчанні та вихованні, як результат діяльності вчителів/вихователів.

Практика досвідчених педагогів, класних керівників показує, що при складанні планів слід враховувати реальні умови, а також рівень розвитку, вихованості дитячих колективів. Це дає змогу класному керівнику передбачити конкретні завдання, творчо підійти до планування щодо згуртування учнів. Це перша вимога [3, 36-43].

Друга стосується конкретності плану: всі справи повинні мати чіткі завдання, конкретні терміни та реальних виконавців.

Третя вимога. Доступність відносно віку.

Уміле планування виховної роботи класного керівника передбачає сформованість таких рис: аналітичності, прогностичності, комунікативності, організаторської здібності, інтересу до виховної діяльності. В педагогічному аспекті авторитет – це певні особливості людини, завдяки яким вона заслуговує на довіру і пошану. На запитання: чи є класний керівник авторитетом, із 100-а опитаних учнів Тернопільських шкіл № 12, 26 лише 20% відповіли – "так". Авторитет, на нашу думку, класний керівник постійно повинен утверджувати працею з учнями, іхніми батьками. Потрібен він, насамперед, для того, щоби якісно впливати на свідомість поведінки учня. Серед найбільш поширених морально-етичних понять учні називають доброту, чесність, дружбу. При анкетуванні на запитання: які риси повинні бути притаманні класному керівнику, 70% відповіли — "справедливість", 30% — бути старшим другом [4, 220].

Робота класного керівника не може бути високоефективною, якщо він не підтримуватиме тісного контакту з батьками. Цей напрям роботи вихователя можна вважати найскладнішим. Тільки 70% батьків визначають всю відповідальність за поведінку, навчальну та виховну діяльність своїх дітей, не посилаючись на школу і суспільство. На іхню думку, сім'я виховує, школа дає знання, а суспільство – роботу і право самовизначитись у житті.

Школа і сім'я, формуючи особистість, виконують однакові функції у виховному процесі: інформаційну, виховну, контролючу, організаційну, стимулюючу.

Організаційна робота школи з батьками включає:

- планування роботи школи і вчителя з батьками;
- вивчення сімей учнів;
- форми роботи учителя з батьками.

Форми роботи учителя з батьками:

- індивідуальні: бесіди, консультації;
- групові: засідання батьківського комітету;
- колективні: загальношкільні збори;
- масові: загальношкільні свята [4, 220].

Форми зв'язку школи і сім'ї

Індивідуальне	Групові	Колективні	Масові	Педагогічний все обуч
Бесіди – консультації	Засідання батьківського	Загальношкільні збори,	Загальношкільні свята	Університети педагогічних

Робота з сім'єю складна і багатогранна. Основні її напрями відбиті у змісті роботи класного керівника з сім'єю. Практика сімейного виховання засвідчує, що нерідко в сім'ях між батьками і дітьми відбуваються непорозуміння і діти починають недовіряті своїм батькам. За результатами анкетування, лише 37% учнів старших класів завжди діляться своїми проблемами з батьками, 45,5% (рідко це роблять), і не ділиться з батьками зовсім – кожний шостий учень. Отже, майже в кожній шостій сім'ї між батьками і дітьми відсутнє взаєморозуміння.

Мета виховання дитини єдина і для сім'ї, і для школи — виразника інтересів суспільства в галузі виховання підростаючих поколінь; її досягнення можливе через спільній пошук ідеалів, цінностей у вихованні школярів сім'ю та школою.

Література:

1. Драгун В.П., Омеляненко В.Л., Омеляненко С.В., Прокопенко Л.І. Робоча книга класного керівника. – Черкаси, 1997. – 171 с.
2. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
3. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І., Кириченко С.В., Хілько Т.В., Терехова Л.В. та ін. Класний керівник у сучасній школі. – К.: ІЗМН, 1996. – 156 с.
4. Практикум з педагогіки: Навч.посібник / О.А.Дубесенюк, А.В.Іванченко. – К.: ІСДО, 1986. – 432 с.
5. Прокопчук В.Е. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх учителів// Педагогіка і психологія. – 1996. – 2. – С.136–142.

ЗА РУБЕЖЕМ

Наталя Козак

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФРН

Наукова рада, “Постійна конференція міністрів культури ФРН”, “Німецька спільнота сприяння розвитку педагогіки”, “Об’єднання спеціальних вищих навчальних закладів”, Конференція ректорів вищих навчальних закладів, профспілка з питань виховання і науки – це лише деякі організації, які нині інтенсивно відстоюють питання реформування сучасної педагогічної освіти Німеччини.

Підготовка вчителів після об’єднання Німеччини здійснюється за уніфікованими навчальними планами й програмами і проходить у педагогічних вузах, університетах та загальних вищих навчальних закладах.

Важливим зрушеннем в організації педагогічної освіти є тенденція до інтеграції двох типів навчальних закладів: усе частіше педагогічні вищі школи об’єднуються з університетами. За останній час кількість перших зменшилася з 53-х до 18-ти [1]. Сьогодні мова йде про підготовку майбутніх учителів у спеціальних вищих навчальних закладах, які найближчим часом матимуть 40% випуску студентів-освітян.

Особливістю педагогічної освіти у ФРН є наявність двох фаз професійної підготовки — теоретичної (Fachausbildung) і практичної (Vorbereitungsdienst), успадкованих з минулих часів.

Навчання в університетах чи вищих школах закінчується складанням першого державного екзамену. Після цього кандидат на вчительську посаду проходить практичну підготовку, т.зв. референдарій, на який відводиться 18–24 місяці; стажується у школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління, а на завершальному етапі складає другий державний екзамен [22].

На рис.1. вказується на кількість учителів ФРН у процентному відношенні після складання другого державного екзамену та їх вікові групи (1975, 1995 рр.) [17].

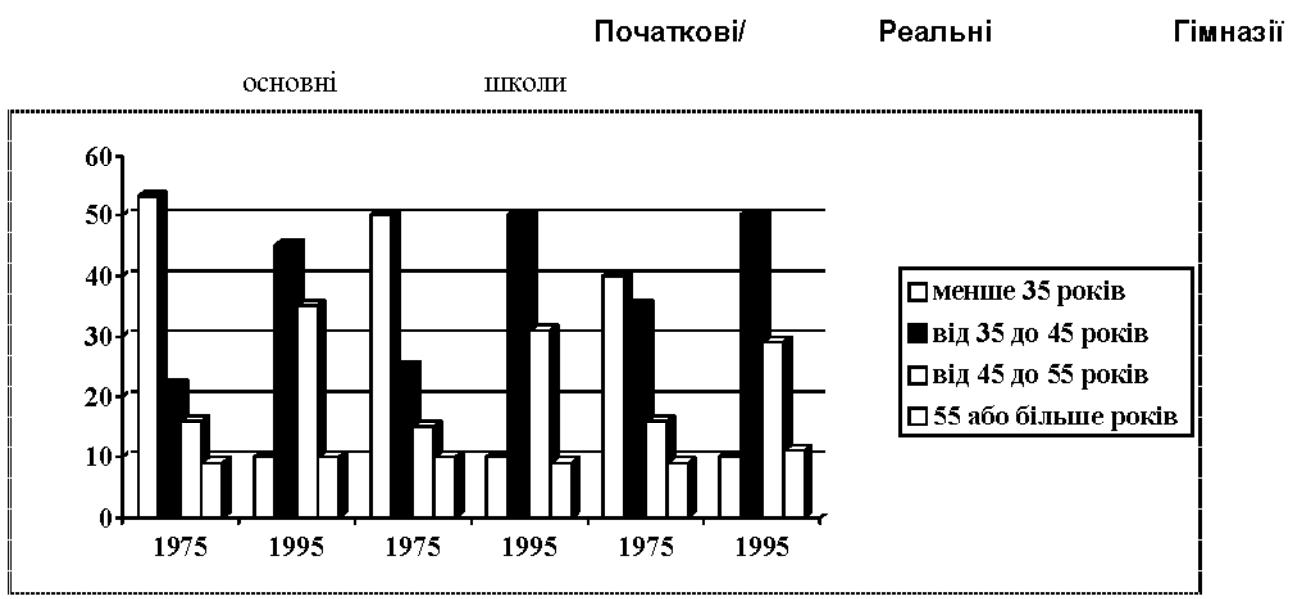


Рис. 1 Учителі ФРН після складання другого державного екзамену, їх вікові групи у 1975 і 1995 роках.

Проте варто зауважити, що такий поділ професійної педагогічної підготовки на дві фази не

завжди викликає тільки позитивні відгуки. Він критикується у землях колишньої НДР, де раніше річна практична діяльність у школі інтегрувалася у вузівський педагогічний процес і вища школа повністю несла відповідальність за проведення цієї практики. Через поділ безпосереднього навчання і шкільної педагогічної практики на два незалежні один від одного періоди вирішується складна проблема, а саме: як уникнути надмірної теоретизації у вищій школі та голого практицизму в шкільній діяльності. Мова йде про те, щоби знову підхопити шкільні педагогічно-психологічні ідеї століття і поставити їх на новий рівень, опираючись на найкращий досвід.

Наявність системи стажування, створення якої належить ще до першої половини XIX ст., є однією з особливостей сьогоднішньої педагогічної освіти у ФРН. Якщо в деяких європейських країнах, наприклад у Франції, через інститут стажистів проходять лише випускники університетів, то у Німеччині він обов'язковий для всіх без винятку кандидатів на посаду вчителя.

Нині функціонування основних ланок підготовки педагогічних кадрів Німеччини побудоване відповідно не до окремих типів шкіл, а до ступенів школи: I-IV класи – ступінь початкової школи (Primarstufe), V-X класи – ступінь середньої школи (Sekundarstufe I), XI-XII класи – ступінь середньої школи (Sekundarstufe II) [25].

Необхідна умова для початку вчительської діяльності – фізична придатність. Вчитель повинен бути здоровим і володіти задовільними зоровими, слуховими та мовними здібностями. За роки навчання у вузі майбутній учитель зобов'язаний визначитися як творча й активна особистість, справжній громадянин суспільства, здатний ефективно навчати і виховувати школярів [28].

“Зміст освіти значною мірою визначається специфікою майбутньої діяльності вчителя кожного окремого ступеня та колом його професійних обов'язків” [2, 17].

На зміст освіти майбутніх вчителів впливає навчальний процес в університетах, який поділяється на два етапи: базовий (Hauptstudium) і основний (Grundstudium).

Базовий етап має на меті загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду і триває два роки, тоді як основний розподіляє студентів на два потоки. Для одного з них характерна практична орієнтація протягом двох семестрів, для іншого – теоретична протягом чотирьох. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло своїх наукових інтересів, розширяючи і поглинюючи при цьому наукові та практичні знання, отримані на базовому етапі.

Майбутнім учителям дають підготовку з двох спеціальностей – основної і додаткової. Так, майбутні учителі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов як першої і другої спеціальності, можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова з іноземною, іноземна мова з нефілологічною спеціальністю – математикою, біологією, економікою і т.д.).

Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. При виборі першої і другої спеціальності враховують наявність бажання вивчати дві споріднені філологічні дисципліни. З іншого боку, вивчення двох споріднених дисциплін обмежує можливості подальшого професійного вибору. Тому держава звужує рамки вивчення споріднених дисциплін, що дає змогу підвищити шанси майбутніх вчителів на отримання роботи. Поряд з цим особливо цінується бажання студентів вивчати спеціальністі не пов'язані між собою. Спостерігається поєднання предметів гуманітарного циклу з фізкультурою, музикою, малюванням, мистецтвознавством.

Загальна кількість навчальних годин, відведених на підготовку вчителів у вищій школі, становить у середньому 2400 годин. Отже, середнє тежневе навантаження – 20, а семестрове – 160 годин. 70-80 годин (44%) відводиться на вивчення основної спеціальності, 32 години (20%) займають психологічні, педагогічні дисципліни та предмети соціально-наукового циклу, 20 годин (12,5%) методика предмету, решта часу відводиться на додаткові спеціальності [24].

Сьогодні, коли акцентується увага на єдності теоретичної освіти і практики, до програм підготовки педагогів включені:

а) суспільні дисципліни (з наголосом на філософію, соціологію, політикоznавство, теологію);

б) спеціальні дисципліни (з одного чи двох предметів), зміст і структура яких спрямовані на те, щоби майбутній вчитель добре знат основні засади своєї науки, мав уявлення про її функції у загальній системі освіти, а також у суспільстві;

в) дисципліни психолого-педагогічного циклу (загальна педагогіка, основи педагогіки, теорія виховання, дидактика, шкільна педагогіка, загальна психологія, психологія розвитку особистості, діагностика особистості учня та ін. [20].

Зміст теоретичної підготовки майбутніх вчителів початкової основної школі охоплює курс

педагогіки. Навчання обраного шкільного предмету і його дидактики – це орієнтація на шкільний рівень та професійно-практичну підготовку.

Вивчаючи шкільну педагогіку із загальною дидактикою, студенти знайомляться із суттю і функціями школи, видами шкіл та шкільних організацій, із суттю, основними положеннями, методами, засобами і технічними прийомами заняття. Вони вчаться визначати мету навчання, роль вчителя у минулому і сьогодені, оцінювати успіх у педагогічній діяльності, керувати класом, переборювати конфлікти.

Головна увага у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу спрямовується на забезпечення школи вчительськими кадрами, здатними виконувати завдання, що випливають із потреб держави. Студенти творчо підходять до майбутньої діяльності, самостійно поповнюють і вдосконалюють свої знання, керуючись при цьому передовим педагогічним досвідом. Згодом молоді люди закріплюють і вдосконалюють отримані знання і вміння на практиці.

Фундаментом успішної діяльності вчителя є вивчення психології, якій відводиться особливе місце поряд із педагогікою, адже обидві науки є професійними. Із суто теоретичної дисципліни психологія поступово переростає у важливу професійно-практичну ділянку, зберігаючи свою пізнавальну функцію [18].

У дидактично-методичній підготовці на перший план виходить спеціальність, до якої належить вивчення фахової дидактики, пов'язаної з основною педагогічною спеціальністю.

Зміст окремих спеціальностей нема потреби перелічувати. Досліджено, що для всіх властива така тематика:

ОГЛЯД РЯДУ ДИСЦИПЛІН, ЯКІ ВІДНОСЯТЬСЯ ДО ШКІЛЬНИХ, ТА ПОГЛИБЛЕНЕ ЗНАННЯ ДЕЯКИХ ЇХ ЧАСТИН;

- опанування фахово специфічних методів, способів і навичок;
- огляд історії спеціальності шкільного предмету, зв'язки спеціальної науки і шкільної спеціальності;
- значення предмету для освіти людини і для суспільства, його місце середу інших шкільних предметів, зв'язки з ними;
- інстанції, методи і критерії вибору та розміщення змісту навчання, визначення і констатування навчальних цілей;
- психологічні умови ставлення дітей і молоді до цього кола предметів;
- фахове поєднання методів і засобів навчання, методів і прийомів роботи, методів контролю успішності [26].

Зміст теоретичної підготовки вчителів гімназій ФРН значно розширене, порівняно з підготовкою вчителів для народних шкіл [28]. Загальнопедагогічний цикл включає, крім предметів, які вивчають майбутні вчителі народних шкіл, історію педагогіки, порівняльну педагогіку, теорію школи, педагогічну антропологію та інші дисципліни. У багатьох університетах є близько дев'яти кафедр із спеціалізованою педагогічною проблематикою (педагогіка навчання на середньому, старшому ступені освіти, педагогіка виховної роботи, фізичне виховання та ін.).

При характеристиці змісту підготовки кандидатів на вчительську посаду в гімназіях особливої уваги заслуговують вимоги щодо складання іспитів, зокрема державних, які схожі основними своїми рисами на вимоги для здобуття професійної освіти інших категорій вчителів.

У всіх федеральних землях науковий державний екзамен для вчителів гімназій складають після 8-го семестру навчання, який включає щонайменше 138 семестрових годин. Вибір порядку складання іспитів визначається кожною землею, при цьому беруться до уваги як спеціальності, так і поєднання спеціальностей, які цінні для тої чи іншої федеральної землі. Винятки потребують письмового дозволу земельного міністерства і відповідності до екзаменаційних положень.

Наукове (теоретичне) навчання для майбутніх учителів закінчується першим державним науковим екзаменом. Для допуску до нього в багатьох федеральних землях від кандидатів на вчительську посаду в гімназіях вимагають проходження практики в гімназіях, участі в семінарах і наявності допускної (письмової домашньої) роботи.

Із загальних дисциплін (філософія, педагогічна психологія) у деяких землях складають заліки, в інших вони є складовою основного екзамену.

Екзамени з обраних спеціальностей складають в усній чи письмовій формі, сюди долучаються оцінки за наукову домашню роботу. З більшості дисциплін студенти складають державні переходні

екзамени після чотирьох семестрів основного навчання [27].

Після складання першого наукового іспиту розпочинається підготовча служба для входження у теорію і практику вчительської професії. Вона закінчується другим державним екзаменом, який дає право на зарахування на службу і складається з теоретичної (науково-практична робота, усний, письмовий іспит) і практичної (пробні уроки) частин.

На усному екзамені кожен кандидат оцінюється окремо, іспит з основної дисципліни триває 60 хвилин, з додаткової – 45. Не складений іспит можна скласти ще раз. Проте повторний іспит відбувається лише з дисциплін, оцінених не менше як “задовільно”. Перший екзамен приймають викладачі-керівники разом із доцентами університетів, визначаючи наукову придатність студента для викладання певних дисциплін.

Розглянемо детальніше практичну підготовку та складання другого державного екзамену. Майбутні вчителі гімназій зобов’язані ознайомитися з теорією і практикою виховання та навчального процесу загалом, навчальними предметами своєї викладацької діяльності настільки, щоб могли самостійно і досить успішно працювати надалі [28].

Підготовча служба майбутнього вчителя гімназії триває 4 півріччя і поділяється на два відрізки. Перший триває два півріччя і охоплює навчальні заняття як з педагогіки, дидактики і методики навчальних предметів, так і предметів, пов’язаних з ними. На навчальних семінарах опрацьовують права школи, молоді і службовців. Майбутні вчителі входять у викладацьку практику через школознавство. Другий відрізок триває один навчальний рік і має на меті тренування у педагогічній і навчальній практиці, участь у відповідних заходах навчального семестру, оскільки складання педагогічного екзамену містить такі частини:

- письмова екзаменаційна робота, тема якої випливає з викладацької діяльності під час референдарату;
- усний екзамен з педагогіки, а також дидактики і методики предмету викладання і шкільного права;
- чотири екзаменаційних заняття, з яких одне складається на вищому ступені гімназії;
- оцінка у школі підготовки [23, 33].

Щодо шкільної практичної підготовки, то вона проходить як щоденна або “блокова практика” під керівництвом досвідченого вчителя або ментора. Успіхи кандидата рецензуються й оцінюються.

Важливо звернутися до змісту професійної педагогічної підготовки вчителів-предметників. Так, навчання майбутніх учителів іноземної мови традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури і літературознавства, практики мови і країнознавчого циклу. Причому кожен із науково-професійних напрямів має відповідні розділи.

У змісті підготовки вчителів іноземної мови намітились такі три основні тенденції [22]:

- вимоги до професійної підготовки;
- включення у навчальну програму додаткових дисциплін з метою розширення професійних шансів майбутніх учителів іноземної мови;

ДОПУСК ДО РОБОТИ ЛІШЕ ТИХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, ЯКІ ПРОЙШЛИ ЧЕРЕЗ ОДНУ ФОРМУ НАВЧАННЯ У КРАЇНІ, МОВА ЯКОЇ ВИВЧАЄТЬСЯ.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів дає змогу виявити нові моменти і тенденції у підготовці майбутніх фахівців, встановити послідовність вивчення дисциплін. Сучасний зміст підготовки кандидатів на вчительську посаду забезпечує високий теоретичний рівень, глибокі практичні вміння і навички.

Як слушно зауважує Л.Пуховська, сьогодні “формуються нові вимоги до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя” [3, 112].

Інтеграція педагогічних вузів та інститутів педосвіти в університеті висуває нові передумови для розвитку як науково- і професійно зорієнтованої підготовки для всіх кандидатів на посаду вчителя.

Проте нові основи організованої інтеграції породжують нові проблеми. Наприклад: як правильно налагодити зв’язок педагогічної освіти на різних організаційних рівнях у самому університеті. Проблеми зовнішньої організаційної диференціації перетворюються у подібні внутрішні. З одного боку, організаційні лінії розподілу проходять в університеті між навчальними процесами на отримання різних вчительських посад, а з іншого – між фахово-науковими, фахово-дидактичними, педагогічними і шкільно-практичними компонентами всередині цих процесів, які

об'єднують різні факультети, спеціальності.

Кожен із вищих педагогічних закладів, беручи до уваги багато факторів, самостійно визначає зміст освіти майбутніх учителів, тому відсутній і їх регламент. Та, незважаючи на це, педагогічну освіту Німеччини, її зміст оцінюють за кінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих учителів та високий статус професії вчителя у суспільстві.

Література:

1. Болтова А. Гуманістическая ориентация высшего педагогического образования в Германии// Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 119-129.
2. Гаманюк В.А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: Автореф. дис. . . канд.пед.наук. – Харків, 1995. – 24с.
3. Пуховська Л.П. Професійна підготовка у Західній Європі: спільність і розбіжність. – К.; Вища школа, 1997. – 180с.
4. Система образования в Западном Берлине. – М., 1976. – 79с.
5. Система педагогического образования в ФРГ// Народное образование. – 1973. – № 6. – С. 77-81.
6. Титович С.П. Педагогическое образование в ФРГ (состояние и тенденции развития): Автореф. дис. . . канд.пед.наук. – М., 1977. – 22с.
7. Фридманская О. Педпрактика в вузах ГДР// Народное образование. – 1986. – № 10. – С. 79-80.
8. Фуряєва Т.В. Критический анализ теоретических основ содержания педагогического образования в вузах ФРГ (70-80 гг.): Автореф. дис. . . канд.пед.наук. – М., 1983. – 23с.
9. Фуряєва Т.В. Усиление политico-идеологической направленности в профессиональной подготовке учителей в ФРГ// Педагогика и народное образование за рубежом. – 1985. Вып. 1(85). – С. 1-17.
10. Хенвельд У. Содержание образования и подготовка учителей: интеграция процессов// Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 69-76.
11. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Maricstr-S, 1998. – 181с.
12. Шефер Г. Соотношение фундаментального образования в университетах будущего// Высшее образование в России. – 1994. – №4. – С. 61-68.
13. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. Boon 1997 (6. Aufl.)
14. Bayer, M.; Wildt J.: Pädagogische Hochschule zwischen Umwandlung und Integration in die Universität. In: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Weinheim 1994
15. Balgo R.: Lehren und lernen. In: Pädagogik (1990) Heft 7-8, S. 58-62
16. Bayer K.- O.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. In: Pädagogik (1997) Heft 7, S. 22-26.
17. Das Bildungswesen in der BRD. Rowohlt 1994
18. Döpp W. Lehrer erforschen ihre Praxis. In: Pädagogik (1997) Heft 5, S.21-24.
19. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Psychologie. Beschuß vom 1.12. 1989, 1992
20. Examen nach acht bis neun Semester? In: Bildung und Wissenschaft (1993) Heft 5/6, S. 4-5.
21. Führ Ch.: Schulen und Hochschulen in der BRD. Röhlau 1989
22. Kell A.: Erziehungswissenschaftliche Fakultäten, Fachbereiche, Institute und erziehungswissenschaftliches Personal in den Universitäten der neuen Bundesländern. In: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Weinheim 1994
23. Klemm K.: Bildungsplannung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrndes, Perspektiven und Vergleiche. Weiheim, München 1992
24. Koch F.: Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. In: Pädagogik (1998) Heft5, S. 55-56.
25. Kos O.: Zur Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in den neuen Bundesländern von 1989-1993. In: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Weinheim 1994
26. Kühn H.: Reorganisation der Lehrerbildung. In.: Pädagogik (1990) Heft 9, S. 719-726.
27. Lehrer/Lehrerin an Grund-und Hauptschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I). Blätter zur Berufskunde. 1998 (11. Aufl.)
28. Lehrer/ Lehrerin an Realschulen. Blätter zur Berufskunde 1993 (8. Aufl.)
29. Lehrer/Lehrerin an Gymnasium. Blätter zur Berufskunde 1996 (10. Aufl.)
30. Musiklehrer/Musiklehrerin an Realschulen (Sekundarstufe I). Blätter zur Berufskunde 1988 (5.Aufl.)
31. Oelkers J.: Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik 11/1996, S.36-

-
32. Rauscher E.: Orientierung der Erziehungswissenschaften auf Schwerpunkte der didaktisch-methodischen Arbeit. In: Pädagogik 1/86, S. 56-60.
 33. Sonderschullehrer/Sonderschullehrerin. Blätter zur Berufskunde 1997 (8.Aufl.)
 34. Terhart E.: Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Pädagogik 5/1998, S. 38-40.
 35. Zur Lehrerbildung an Hochschule und Seminar.: In Informationsschrift 56/1999

Світлана Дудкевич

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У РОБОТАХ АМЕРИКАНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ

Складні, часом драматичні процеси сьогоднішнього життя загострили проблему моральності. У підлітковому середовищі, свідомості і поведінці дітей цього віку, як у дзеркалі, відображається уся суперечлива ситуація в суспільстві.

Дитина формується під впливом багатьох факторів, зокрема, суспільного устрою, політики й ідеології, мистецтва і філософії. Дуже багато залежить від школи, сім'ї, мікросередовища, в якому живе школяр, від усього того, що оточує підлітка і впливає на його розум, серце і розвиток.

Аналіз стану теоретичної та експериментальної розробки проблеми формування та розвитку моральної самосвідомості дозволяє визначити головні напрями, за якими здійснюються сучасні дослідження.

Один із них об'єднує психолого-педагогічні пошуки, які безпосередньо пов'язані із вивченням проблеми про пріоритет розвитку над вихованням (Ж.Руссо, Л.Колберг, К.Левін, Б.Селмен, Д.Джеквіт, Б.Деймон та інші).

Другим достатньо представницьким напрямом досліджень є вивчення ролі виховання і різного роду моментів психічного життя людини, які мають важливе значення для формування моральної самосвідомості особистості (Л.Бондар, І.Свадковський, В.Галузинський, Д.Уотсон, Е.Дукхайм, Ж.Омельченко та інші).

Урахування розвитку - досить складне питання для історії педагогіки. Дискусія про те, що має передувати: розвиток - вихованню чи навпаки, виховання - розвитку, точилася з другої половини XVII ст. Першу точку зору про пріоритет розвитку над вихованням обстоював Жан - Жак Руссо. Він вважав, що тільки вільний розвиток може дати повноцінне виховання. Суспільство псує людину, а щоб її виховати, треба це робити в природних умовах. Завдання, як вважав Руссо, полягає в тому, щоб виховати людину, яка ні від кого не залежить, яка живе плодами своєї праці, цінує свою свободу і вміє її захищати.

Американський психолог Д. Уотсон, засновник психології "теорії поведінки" - біхевіоризму, в 1925 році обіцяв: "Дайте мені дюжину нормальних дітей і специфічне середовище для їх виховання і я гарантую, що, уявивши будь -якого з них у випадковому порядку я зможу перетворити його на фахівця будь -якого типу - доктора, юриста, купця, або ж, жебрака, злодія, безвідносно до його таланту, схильностей, здібностей, покликання, а також раси його попередників." [10, 20].

Така безмежність виховання, яка зовсім відкидає природний розвиток людини, формування її індивідуальності, перетворює дитину на робота. Адже знищення всього людського в людині перетворення її на сліпу виконавицю рефлекторних "стимул - реактивних" дій, нав'язаних іззовні, створюють нібито кращий доказ того, що розвиток має не враховуватися при здійсненні виховання. Моральні знання підростаюче покоління набуває у вигляді моральних уявлень із понять, які і виступають у якості основи для формування моральних поглядів і переконань. [10, 24].

Видатний американський психолог і філософ Лоуренс Колберг досліджував ступені морального розвитку особистості. Його дослідження повністю базувалось на гіпотетичних дилемах і являє собою аналіз моральних суджень. Але проблема моралі - це не тільки моральні судження.

Дослідження проблеми формування моральної поведінки стосується як моральних суджень, так і її дії. Моральна дія - це процес, за допомогою якого люди приймають певні рішення, а також і діють у відповідності із цими рішеннями. За словами Лоуренса Колберга, "дослідження ступенів морального розвитку не являє собою дослідження моральної дії." [4, 34]. Він вивчав, як людина буде діяти у можливій гіпотетичній ситуації, але зовсім не досліджував конкретну дію, яка була або буде виконана людиною.

Проведений Колбергом аналіз моральних суджень у більшій мірі вивчає моральну здатність,

абстрактно щось зробити, ніж певний моральний вчинок. Це дослідження стандартне у тому розумінні, що воно базується на сталому ряді гіпотетичних дилем, які потенційно важливі для всіх людей більше ніж певні справжні дилеми, з якими зустрічаються окремі особи [4, 35]. Робота Лоуренса Колберга являє собою аналіз тверджень, які висловлюють люди під час обговорення дилем. На думку вченого, щоб вивчити моральну дію - необхідно провести детальне дослідження ступенів морального розвитку. Проте, він зі своїми колегами намагався вивести нові методи для дослідження моральної дії, не торкаючись аналізу відповідей на гіпотетичні дилеми.

Перед тим, як описати деякі з цих методів, Л. Колберг пояснює, що він має на увазі, коли говорити про "моральну дію". Більшість досліджень у цій сфері базувались на тому, що вивчався вплив дії на міжособові стосунки. Наприклад, під час типового експерименту, завданням якого було виявити "шахрайство", дослідник знайомить людей із ситуацією, в якій правильні відповіді не можуть бути дані без обману і потім використовує часте повторення правильних відповідей як мірило "моральної дії". Але не дізнавшись про мотиви і систему суджень, які лежать в основі рішення суб'єкта, не можна говорити "шахрайство" це чи ні, і не можна визначити у цій частині експерименту, чи належить поведінка суб'єкта до сфери моралі. "Без проведення опитування" - казав Лоуренс Колберг, - "Ми не маємо можливості дізнатись, як людина сприймає експериментальну ситуацію: як таку, в якій спріні питання моралі висвітлюються, чи вона прийшла до свого рішення за рахунок тих моральних основ, які в ній вже є. Дія не є моральною до того часу, поки вона не викликана моральними судженнями і мотивами.

Таким чином, ми не можемо вивчати моральну дію, тільки спостерігаючи певну поведінку особи, яка визначалась раніше, як "моральна". Ми повинні дізнатись і про процес морального судження і про рішення, які обов'язково лежать в основі моральної дії, а також і про саму дію" [4, 36]. Лоуренс Колберг писав: "Моральна дія повинна бути вивчена у звичайних життєвих ситуаціях. Якщо ми хочемо зрозуміти моральну дію, як вона відбувається, нам необхідно вибрати наступний напрямок і ми повинні вивчити процес вирішення людьми певних дилем, з якими вони зустрічаються у житті. Нам необхідно більш глибоко дослідити їх моральний досвід за допомогою опитування. Приймаючи до уваги опитування моральних суджень людей, ми вивчаємо гіпотетичну аргументацію. Це опитування передбачає виявлення практичної аргументації і судження про те, що особа, насправді, зробила б чи зробить, вирішуючи певну дилему. Практична аргументація відрізняється від гіпотетичної тим, що вона має наочний та запропонований компоненти. Під час гіпотетичного судження факти, які подаються у дилемах, сприймаються такими, якими вони нам подані" [4, 36].

На думку Колберга, практичне судження, з іншої сторони, - це судження і про певні факти і події, які зустрічаються у ситуації, так і про обов'язок, який спонукає людину діяти. Таким чином, опитування про моральний вчинок не схоже на опитування про моральне судження, воно є спробою зрозуміти справжні відчуття об'єкта, його розуміння власної поведінки (4, с. 37).

Приклади, що стосуються вивчення моральної дії, можуть бути знайдені в роботах деяких колег Лоуренса Колберга. Так, Керол Гіліген спробувала дослідити судження жінок, коли перед ними постає питання аборту. Боб Селмен та Ден Джеквіт (1977) досліджували судження студентів, які виникали довільно під час певної діяльності у групах [9.14]. Робота Біла Деймона (1977) спрямована на те, щоб зник пробіл, який існував між моральним судженням і дією. Робить він це під час опитування і спостереження, які проводить одночасно [I, 23].

Дослідження Лоуренса Колберга передбачає інтенсивне вивчення у природних умовах процесу прийняття людиною морального рішення і дії. Цей процес обумовлений не тільки теоретичними, але й практичними інтересами освіти. Колберг писав: "Мій досвід роботи з освітнями примусив мене переглянути зв'язок між теорією і практикою, і торкнувшись питання про моральне виховання і навчання" [4, 37].

Коли він почав свою роботу у сфері освіти, то спробував прослідкувати, як вчитель зможе використати його результати роботи у своїй діяльності, застосовуючи метод обговорення дилем. Він здійснив зв'язок теорії з практикою так само, як Б. Скіпер та інші колеги - психологи. Пізніше він розглядав цей зв'язок як "помилку психолога". Він доводив, що "помилка психолога" заключається у наступному: те, що важливо для психолога дослідити, те необхідно вчителю осмислити. Зв'язок між психологією і навчанням повинен бути двостороннім. Із цього виходить, що вивчення психологами моральної дії може бути корисним для практика. Наприклад, Гіліген дослідила проблему абортів (ця робота згадувалась раніше), це дослідження може мати велику цінність для лікаря [4, 17].

У своєму дослідженні Лоуренс Колберг надавав великої уваги таким поняттям, як стосунки

вчителів і студентів, поняттю шкільної єдності. Одним із найважливіших припущень, яке зробив Колберг зі своїми колегами у вивчені цієї проблеми є те, що індивідуальна моральна дія звичайно займає важливе місце у певній ситуації, і ця ситуація спричиняє важливий вплив на моральне рішення, яке приймає особистість. Власні моральні рішення у житті майже завжди приймаються у відповідності з нормами, які існують у певній групі [4.38].

Наприклад, під час різні у Малі, деякі американські солдати знищували жінок і дітей, які знаходились в тилу і не приймали участі у бойових діях. Вони так чинили не тому, що вважали що дію морально правильною, і не тому, що вони були "хворі" у певному розумінні, їх поведінка обумовлена тим, що вони приймали участь по суті у груповій дії, яка базувалась на нормах моралі групи.

Моральний вибір був зроблений кожним солдатом, що натискав на пусковий гачок. Рішення солдат залежали головним чином від колективного визначення ситуації, і що необхідно робити із нею. Інакше кажучи, бойня в Малі була дією групової "моральної атмосфери", що панувала у тому місці у той час, а не певним ступенем морального розвитку кожної конкретної особистості.

Розуміння важливої ролі, того що моральна атмосфера або групові норми відіграють важливе місце в індивідуальній моральній дії, примусило Колберга побудувати гіпотезу, що в багатьох випадках найкращим підходом у моральному вихованні є спроби реформувати моральну атмосферу, в якій приймаються індивідуальні рішення. Ця гіпотеза привела вченого до дослідження моральної атмосфери у школах і тюрмах [4.38].⁸

Провівши певні дослідження у школі, Колберг казав, що його цікавили нетільки певні моральні зміни у певній особистості, але й вдосконалення моральних рішень всієї групи. Він писав: "Ми бачили своє завдання у тому, щоб моральні рішення групи приймались на більш високому рівні, і тоді кожна особистість цієї групи прийматиме свої рішення теж на вищому ступені [4, 35]. Це обумовлювало розвиток усіх норм і правил, які поділяють члени шкільної спільноти.

Гіпотеза передбачала підвищення колективного морального рівня, який спричинить розвиток морального судження індивідуумом. На додаток, він вважав, що підвищення морального рівня групи буде мати конкретний вплив на поведінку студентів". [4, 37]. Його передбачення щодо змін індивідуальних цінностей через роботу із групою походило із двох теорій - Курта Левіна [6, с. 11] та Еміля Дукхайма [2, 117]. Левін наголошував, що особисті цінності змінюються тільки у тій групі, яка вирішила змінити свої цінності. Умови, які необхідні для зміни цінностей, наступні: сильна єдність і привабливість цінностей, які існують у групі, для кожного. Згідно з Левіним, демократично керована група створює сильну групову єдність і більш узгоджені стосунки ніж може створити авторитарна група [6, 11]. Ця вимога підтверджена документами в роботі Ліппіта і Уайта [7, 34].

В той час, як Левін наголошував, що групова єдність могла б сприяти зміні індивідуальних цінностей, він не передбачав схему ступенів морального розвитку 9 і їх впливу на цінності і стосунки. Щодо рівня морального розвитку, ми повинні звернутись до теорії Дукхайма.

Дукхайм припускає, що моральні судження і вчинки у реальному житті беруть початок із досвіду життя групи. Він вважає, що дух дисципліни, правил і норм моралі, який примушує нас діяти так або інакше, сформований владою групи, що керує нами. Згідно цього твердження, розвиток моралі залежить від того, чи є дитина членом певної групи, владу і авторитет якої вона поважає, і з якою вона відчуває сильну солідарність [2, 136].

Дукхайм вважав, що шкільна група необхідна для морального розвитку особистості, тому що вона є посередником між сім'єю і суспільством. Він каже: "Вона (група) необхідна для дисципліни, поваги до норм і правил, обов'язку, котрі навряд можуть виникнути у кожній родині. Група необхідна для досягнення спільніх цілей, відчуття любові і єдності, яка не може з'явитись у сім'ї, де солідарність ґрунтуються на кровних зв'язках і особистих стосунках. Залучаючи дитину до колективного життя, необхідно розуміти, як колектив буде впливати на дитину, котра залишає родину і вступає до школи [2, 148].

Дукхайм говорить про дві умови, які повинні бути у класі (групі), якщо нам необхідно створити хорошу моральну атмосферу. По - перше, це конкретні правила, які формують владу у групі. По - друге, сильне почуття єдності. Моральна атмосфера залежить від мудрості вчителя і правильного використання свого авторитету. Дукхайм говорить про те, що вчителю необхідно будувати єдність у групі, використовуючи покарання і винагороду до всього колективу.¹⁰ Колективна підтримка відіграє дуже важливу роль у формуванні стосунків. Необхідно дітям вселяти почуття солідарності поступово, а також ті цінності, які важливі для всіх. (2, с. 239).

Дукхайм вважав, що у групі, де немає авторитету влади, не може розвинутись хороша моральна атмосфера. З його точки зору, некерована банда правопорушників теж може мати невелику дисципліну і солідарність. Моральна атмосфера у групі частково залежить від авторитету і моралі вчителя, який представляє владу у групі.

Підхід Левіна - Дукхайма звичайно не спрямований на те, щоб впливати на певний ступінь чи структуру норм і цінностей у групі, але може впливати на їх зміст. На думку Дукхайма, ідея про ступені розвитку є суперечливою [2, 239].

Теорія Дукхайма являється не тільки теорією про моральне дослідження, але також визначає й напрямки розвитку соціальної філософії.

Ідею про комуністичну общину часто асоціюють з демократією, ідеалами рівності, розподілом влади, так само, як з рівними можливостями і участю кожного у суспільному житті.

Ідея створення комуністичної общини є центральною у дослідженнях Джоя Райма [8, 38] і Лоуренса Колберга [5, 76]. Вони спостерігали за групою студентів від двадцяти до тридцяти років. Ці студенти мали свого лідера. Група виробляла сама певні правила і вирішувала певні конфлікти. При цьому лідер групи має малу формальну владу, але неформальний авторитет вирізняє його поміж інших. Пі Місце лідера у групі найкраще розкрито у роботах Дукхайма. Він вважав, що створення групою певних правил і обов'язків є дуже важливою складовою для морального розвитку особистості і не просто із - за свого змісту, але також із - за солідарності і єдності, яку необхідно підтримувати у групі. Він гадав, що почуття єдності необхідне для розвитку відповідального ставлення кожного члена колективу до правил, які існують у групі. Лідер групи казав: "24 години хлопець чи дівчина живе разом з іншими членами групи. Людина знаходиться під впливом групи. Наприклад, чи знаєте ви нашу систему навчання? Ця система і не випробування і не покарання. Тому що само по собі покарання, яке застосовують дорослі не має сенсу. Найбільше, що ми можемо зробити - відкинути опіку. Ми можемо підійти до людини і сказати: "Іди і навчайся". Вона мені відповідає: "Якщо я не буду вчитись - що ви зробите зі мною?" Я відповідаю: "Нічого". Тоді я можу використати вплив групи. Я можу підійти до групи і сказати: "Ось цей або ці не вчаться, і не приймають ніякої участі у житті класу, вони зменшують успіхи усієї групи у навчанні". Людина може відповісти мені, що їй байдуже, але тоді група може вплинути на неї. Якщо людина турбується про групу і має хороші стосунки з іншими, вона може змінити своє ставлення до навчання. Якщо група сильна і в ній є почуття солідарності - то це спрацює [4, 41].

Досліджуючи проблему морального розвитку особистості більшість американських науковців (Лоуренс Колберг, Джой Райм, Курт Левін та інші) прийшли до висновку, що діти приймають певні моральні рішення не тільки самі, а й у відповідності із моральною атмосферою, яка існує у групі, а також під впливом норм і правил які їх оточують.

Література:

1. Damon, W. The social world of the child. Jan Francisco: Jossey - Bass, 1977.
2. Durkheim, E. Moral education: A study in the theory and application in the sociology of education. New York: Free Press, 1961.
3. Gilland, C. In a Different Voice-Psychological Theory and Women's Development, 1977.
4. Kohlberg, L. The Meaning and Measurement of Moral Development. Worcester, Massachusetts, 1981.
5. Kohlberg, L. Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education. In M.Wolins & M.Gottesman (Eds.) Group care, an Israeli aproach: Aliyah. New York: Gordon and Breach, 1971.
6. Lewin, K. Group decision and social change. In T.Newcomb & E. Hartley (Eds.), Readings in social psychology. New York: Henry Holt, 1947.
7. Lippitt, R., & White, R.K. The social climate of children's groups. In R.G. Barrer, J.S. Kounin & H.F. Wright (Eds.), Child behavior and development. New York: McGraw-Hill, 1943.
8. Reimer, J. A study in the moral development of kibbutz adolescents (Doctoral dissertation, Harvard University, 1977). Dissertation Abstracts International, 1978, 38, 4695 F.(University Microfilms No. 77-30, 695).
9. Selman, R. L. Jaquette, D. Stability and oscillation in interpersonal awareness. In C. Keasey (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press, 1977.
10. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія. Київ: вища школа, 1995, С.16-26.

МОЛОДІЖНІ ОРГАНІЗАЦІЇ НІМЕЧЧИНИ: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Діяльність державних структур у Федеративній Республіці Німеччині спрямована на створення сприятливих умов життя молодих людей і їх сімей, а також на розвиток такого навколошнього середовища, яке б допомагало повноцінно розвиватись дітям і забезпечувало достаток молодим сім'ям. Так, програма допомоги молоді забезпечує створення децентралізованих структур, які б діяли в інтересах дітей, молодих людей і їх батьків. Ця програма гарантує прийняття конкретних дій, щодо опіки молоді (соціальні служби), організації різноманітного дозвілля (інституції, які мають відношення до культури, спорту, освіти, хоббі тощо) і роботи молодіжних асоціацій. Така програма відповідає як кількісно, так і якісно на запити молоді. Державна програма в Німеччині спрямована на створення диференційованої і багатогранної структури існуючих організацій. Дані програма ставить такі завдання:

- надання допомоги молодим людям, якої вони потребують;
- контроль за виділенням коштів з фондів підтримки і допомоги молоді, створення позитивного середовища для вільного розвитку молодого покоління, а також захист і підтримка здійснення молоддю власних ініціатив і потенційних можливостей [9, 131].

Особливе місце в німецькій молодіжній політиці відводиться **неурядовим організаціям**.

Неурядова організація – термін, який включає в себе цілий спектр різних організацій. Сюди належать великі соціальні організації, такі як церкви і благодійні інститути (наприклад: Червоний Хрест, Карітас), і невеликі об'єднання, які працюють на громадських засадах. Юридично неурядові організації в більшості випадків створюються, як асоціації і фонди або приймають форму інших громадських організацій. Юридичний статус цих організацій відрізняє їх від урядових інституцій. Уряд переконаний, що неурядові організації приносять користь суспільству. До розв'язання гострих соціальних проблем неурядові організації підходять зважено, використовують різні форми їх вирішення, що дозволяє швидко досягти поставлених завдань. У Німеччині відповідальність за всі проблеми і надання допомоги молоді покладена на місцеві організації. Це так звана форма суспільної відповідальності. Організація, задля здійснення своєї діяльності, знаходить контакти шляхом одержання внесків своїх членів, пожертвувань, проведення різноманітних лотерей і т.д. Залежно від конкретного завдання, в організації поточні витрати покриваються з фондів, призначених на соціальні потреби або оплачуються державою, яка відводить виконання своїх завдань саме громадським організаціям. Така співпраця юридично оформлюється у вигляді договору, на певний термін. Якщо організація здійснює конкретні види діяльності, спрямовані на покращення умов дозвілля молоді і інші види своєї праці, але не має оформленіх договорів, то вона може звернутися до держави за підтримкою. Держава фінансує ініціативи громадських організацій, розуміючи, що таким чином найкраще вирішуються проблеми молоді [9, 130]. В громадських організаціях краще проявляється плюралізм думок і демократичне урегулювання протиставлення різних інтересів, що призводить до прийняття необхідних рішень.

У роботі з молоддю держава не повинна створювати монополії, частина її доходів має відраховуватися на користь громадських організацій. Держава, надаючи необхідні засоби і ресурси різноманітним громадським організаціям, сприяє процесу самоорганізації кожної з них.

У Німеччині є близько 80-ти надрегіональних молодіжних організацій, в яких об'єднано близько однієї четверті всієї молоді. Більшість з них об'єднані у федеральні союзи молодіжних спілок, серед яких: Спілка німецьких молодих католиків, Об'єднання евангельської молоді, Німецька скаутська федерація, Німецька гайдівська федерація, молодіжні об'єднання профспілок, земельні молодіжні спілки. Чисельнішою за членством є молодіжна організація "Німецька спортивна молодь". Більшість політичних партій мають молодіжні спілки, які належать до Об'єднання політичної молоді [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Опитування, проведені у Західній Німеччині, показують, що 37% підлітків і старшої молоді належать до молодіжних організацій, спілок, у Східній Німеччині таких 19%. Загалом, до груп (офіційні і неофіційні об'єднання) у Західній Німеччині належать – 68% опитаних, у

Східній – 31% [3, 370].

Розглянемо основні напрями діяльності молодіжних структур на прикладі роботи скаутських організацій. Скаутські організації проводять цілеспрямовану виховну роботу серед молоді, використовуючи різноманітні психолого-педагогічні методи. Скаутинг - всесвітньо відомий віковий рух молоді, який налічує понад двадцять чотири мільйони членів. Це — добровільний, позапартійний, освітній рух молодих людей, відкритий для всіх [8, 264].

У Німеччині є чотири скаутські і гайдівські організації. Вони об'єднують понад як 220 000 дівчат і хлопчиків. Утворено дві федерації : **Німецька гайдівська федерація** (RDP - Ring Deutscher Pfadfinderinnenverbande) і **Німецька скаутська федерація** (RdP - Ring deutscher Pfadfinderverbande) [7].

У Німецьку гайдівську федерацію входять: Асоціація гайдів імені Св. Георгія (PSG - Pfadfinderinnenschaft St. Georg), а також жіночі частини двох інших організацій: Союзу гайдів і скаутів (BdP - Bund der Pfadfinderinnen und Pfadfinder) і Християнської гайдівської і скаутської асоціації (VCP - Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder). Федерація заснована у 1947 році, а з 1950 року входить у Всесвітню асоціацію дівчат гайдів та дівчат скаутів (WAGGGS - World Association of Girl Guides and Girl Scouts).

У Німецьку скаутську федерацію входять: Німецька скаутська асоціація імені Св. Георгія (DPSG - Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg), а також чоловічі частини двох названих організацій: Союзу гайдів і скаутів і Християнської гайдівської і скаутської асоціації. Федерація заснована у 1949 році, з 1950 року входить у Всесвітню організацію скаутського руху (WOSM - World Organization of the Scout Movement).

Розглянемо характерні ознаки кожної з чотирьох скаутських і гайдівських асоціацій.

Німецька скаутська асоціація імені Св. Георгія

Дана асоціація (надалі - НСАГ) – це об'єднання 100 000 дітей, підлітків і молодих людей католицького віровизнання.

У 1909 році скаутська ідея поширюється у Німеччині. Штабний лікар доктор Олександр Ліон уперше вживає термін "Pfadfinder", що є рівнозначним англійському слову "Scout". Він розробляє концепцію виховання німецької молоді згідно з ідеєю засновника скаутингу Бейдена Пауела. У 1914 році, до початку першої світової війни нараховується 110 000 скаутів, які через різноманітні інтерпретації змісту скаутського виховання роз'єднуються на численні угруповання. Після війни цей молодіжний рух здобуває визнання. Формується зміст скаутського руху: вміння виживати в середовищі природи, усвідомлення її як домінуючого фактору у вихованні, різноманітні поїздки і табори, самовиховання з метою становлення особистості. У 1928 році засновуються перші скаутські групи у Вупперталі, Бойтені, Мюнхені, Берліні, Франфурті-на-Майні, Шпаєрі.

7 жовтня 1929 року в Алльтенберзі було створено Німецьку скаутською асоціацію імені Святого Георгія. На початках організація нараховувала 800 членів, а в 30-тих роках ця кількість збільшилася до 9 000 осіб. НСАГ базується на ідеях скаутського і католицького молодіжного руху. До 1971 року організація об'єднувалася лише представників чоловічої статі. Реформа 1971 року відкрила двері асоціації і для дівчат. Скаутський закон, який був прийнятий НСАГ у 1930 році, замінюють і впроваджують "Основні критерії нашого життя". Вони передбачають такі життєві принципи: надія, свобода, правда, солідарність. Діти творять групи, де відбувається навчання і виховання, через спільні творчі справи та заняття, шляхом здобування досвіду, формування відповідальності. Асоціація здійснює програми "В нас є місце у човні" (різноманітні акції солідарності), "Світ, який нам подобається" тощо. У 1995 році НСАГ приймає руандських скаутів з зони громадянської війни і проводить акцію на збір грошей для цієї країни: було зібрано 700 000 німецьких марок. Члени організації з великим ентузіазмом включилися у компанію "Зроби це зараз!". Також НСАГ є членом Міжнародної скаутської католицької організації, яка визнана Святым Престолом як Міжнародна католицька організація. Скаути в асоціації об'єднані за віком: діти від 8 до 11 років становлять наймолодшу групу, в якій вони називаються "вовченята"; діти від 11 до 14 років – молоді скаути; підлітки від 14 до 16 років – скаути; молодь від 16 до 20 років – німецькою мовою "Rover". Даний поділ передбачає різні форми заняття скаутів. Так, "вовченята", граючись, відкривають світ, молоді скаути ставлять пригоди у центр уваги, скаути починають шукати свій власний стиль, а "Rover" на основі попереднього досвіду формують власний світогляд [7, 27].

Асоціація гайдів імені Святого Георгія

Асоціація гайдів імені Святого Георгія (надалі – АГГ) заснована у 1947 році як Асоціація Католицьких Гайдів. Це було закономірним продовженням діяльності Союзу католицьких гайдів (Bund Katholischer Pfadfinderinnen) — організації, яка була заборонена у 1935 році. Сьогодні асоціація об'єднує у своїхрядах 20 000 дівчат.

АГГ проводить свою діяльність, опираючись на біблійні канони. Вона об'єднує дітей і молодих людей, спрямовуючи їхню діяльність на визначення місця кожного з них в навколошньому середовищі. Головне завдання організації: допомогти молоді самореалізовуватись.

У цій асоціації **скаутський метод** проявляється через такі елементи:

- утворення малих груп скаутів усередині великої групи, їхня спільна діяльність;
- здобуття нових знань шляхом активної діяльності;
- відчуття відповідальності за власні вчинки;
- вибір найбільш оптимальних рішень у контролюваних ситуаціях;
- розвиток творчих здібностей кожного скаута;
- активний контакт із середовищем, оточенням і т.д.

Ці елементи є взаємозалежними. Відкидання одного з них впливає на зміст поняття **скаутський метод**. У АГГ розрізняють вікові групи: 7-10 рр. – “Wichtel” (кабскаути), 10-14 рр. – “Pfadis” (молоді скаути), 14-16 рр. — “Caravelles” (скаути), старші 16 років – “Ranger” [7, 29].

Союз гайдів і скаутів

Союз гайдів і скаутів (надалі – СГС), як протестанський скаутський рух, було засновано у 1911 році, але остаточне його оформлення відбулося у 1976 році шляхом злиття Союзу скаутів (Bund der Pfadfinder) і Союзу німецьких гайдів (Bund Deutscher Pfadfinderinnen).

Скаутський метод виховує діяльну молоду людину, враховує індивідуальні особливості дитини, пропонує різні форми заняття: спортивні змагання, вивчення морської справи, участь у різних мистецьких конкурсах, участь у творенні спільноти, майстерні, міжнародні зустрічі. Союз запучає у свої ряди кожну молоду людину (зокрема дітей-інвалідів, дітей іноземних робітників; Використовуючи **скаутський метод**, прагне:

- допомогти молодій людині розвиватись, як повноцінній особистості, як частині суспільства;
- дати можливість молодим людям зрозуміти все більш складну структуру суспільства, її політичну систему, соціальні зобов'язання держави, щоб, у разі потреби, адекватно внести зміни в спосіб свого існування.

Даний **скаутський метод** передбачає процес самореалізації молодої людини і нагромадження певного життєвого досвіду.

У цьому союзі передбачено таку вікову періодизацію: 7-11 рр. – “Wölflinge” (“вовченята” або кабскаути), 12-15 рр. – скаути, старші 16 р. – “Ranger” і “Rover”. Для кабскаутів основним видом діяльності є гра, яка дозволяє розвивати різного роду здібності, мислення, уяву, фізично загартуватись. У скаутів програма зосереджується на житті серед природи, у таборах. Передбачаються різноманітні спортивні змагання, майстрування. Програма і форма її організації є достатньо гнучкою для врахування індивідуальних особливостей кожного підлітка. Особи старші 16 років планують організацію своєї праці, передбачаючи власне вирішення різноманітних питань, формують і моделлюють молодіжні проекти держави. У кожному віковому періоді важливе місце має спільна діяльність кожного скаута у групі; прагнення допомогти іншим, відповідальність, творення демократичних інституцій [7, 25].

Різноманітні програми доповнюють скаутський метод виховання. До них належать: “Спів і гра на музичних інструментах”, “Вода для Судану”. Остання програма була спільним проектом між Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) і Союзом.

Християнська гайдівська і скаутська асоціація

У 1973 році протестантські гайди і скаути об'єдналися у Християнську гайдівську і скаутську асоціацію (надалі – ХГСА). Скаутський метод у цій організації базується на християнських засадах, поданих у Біблії. Вони закладають моральну основу виховання дітей. Асоціація є відкритою для кожного: будь-яка дитина може стати членом ХГСА.

Скаутський метод обумовлює індивідуальний підхід до кожної молодої людини. Скаути вивчають навколошнє середовище і допомагають товариш у скрутних ситуаціях, діючи малими групами. Діти беруть участь у програмах “Дитячі можливості в середовищі”, “Місце, де ми живемо”,

“Вивчення того, як жити по-іншому”. Метою виховання дітей є розвиток їх особистості, вольових якостей. Вони повинні бути готовими захистити навколошиє середовище, прагнути до активних дій. Асоціація підтримувала мировотворчі програми щодо Нікарагуа, Перу, Непалу, Замбії, шляхом проведення виставок-розпродажів, різноманітних компаній збирання коштів. Діти проводять зустрічі, здійснюють поїздки, відбувають табори, співають, граються, а також вчаться один від іншого, роблять разом добре справи. Молоді люди стають витривалишими, живучи в наметах, плаваючи на каное. Скаути вищих ступенів займаються морським скаутингом, проводять дискусії на державні і військові теми. Дорослі влаштовують різноманітні відзначення праці молодих скаутів, підтримують молодих людей в здобутті додаткової освіти.

ХГСА розрізняє таку вікову періодизацію: **8-11 pp.** – перша вікова група дітей кабскаутів, **12-15 pp.** – гайди і скаути, **16-18 pp.** – “Ranger”, “Rover” [7, 31].

Скаутський метод формує у підлітків дружбу, характер, романтику перебування серед природи. Завдяки цьому молоді люди стають більш активними в соціальних, політичних питаннях. Скаутський метод сьогодні є прогресивною технологією виховання молодої людини. Скаутський рух цілого світу використовує його, як інструмент для успішного здійснення особливого підходу у вихованні молоді.

Подана характеристика діяльності скаутських організацій Німеччини показує їх суспільно-значущий характер. Ці організації виконують такі завдання у ділянках роботи з дітьми та молоддю, які в Україні проводять державні структури. У Німеччині переконані, що громадські організації виконають різні молодіжні проекти якісніше, добротніше, зваживши всі найгостріші проблеми. Аналіз співпраці держави і громадських організацій у Німеччині дає підстави виносити і в Україні питання виконання громадськими організаціями різних дитячих і молодіжних проектів та підвищення їх ролі у формуванні нової людини.

Література:

1. Молодёжные организации в Федеративной Республике Германии.- Бонн,1989.- 29с.
2. Союз Піменецької Католицької Молоді //Вірую. Всеукраїнський християнський часопис.-1998.- Число 24(126). -С. 5.
3. Факти про Німеччину.-Франфурт-на-Майні,1994.-492 с.
4. Deutsche Jugend in Europa.-Bonn: DJO,1993.-S. 3-5.
5. Junge Union Deutschlands. Information about Junge Union Deutschlands.-Berlin,1999.-S 2-4.
6. Pfadfinden. Johrbuch 1999.-Bonn:Georgs-Verlag,1999.-126 s.
7. Scouting Guides and Scouts in Germany.-Bonn:Georgs-Verlag,1985.-34 p.
8. The Europa World Year Book 1993. Volume I.-London: Europa Publications Limited,1993.-1635 p.
9. Youth exchange betwen East and West reports; facts, opinions, a reader.-Berlin:”Fisher & Scholz”,1994.-184 p.

Зміст

ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ	3
Марія Чепіль. Українська державницька ідея і проблеми національного виховання учнів	4
Михайло Окаринський. Умови ефективності антинаркогенної виховної роботи Пласту з підлітками.....	7
Мирон Калиняк, Світлана Хома. Залежність відхилень у поведінці молодших школярів від помилок у сімейному вихованні	10
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	15
Йосип Гушулей. Еталонна модель професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до викладання основ техніки у ліцеї.....	15
Володимир Чайка. Дидактико-управлінська діяльність учителя.....	19
Олександр Чубуков. Нові аспекти профорієнтації в сучасних умовах.....	22
Лариса Кожевникова. Музично-просвітницька діяльність учителя в процесі формування національних почуттів молодих школярів.....	24
Володимир Васильєв. Ефективне використання соціальнопрестіжних стимулів розвитку професійно-трудової мотивації молодих робітників	26
Зоя Сирота. Провідні системи музичного виховання в контексті підготовки вчителя початкових класів до роботи з музично обдарованими дітьми	31
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	35
Віктор Берека. Вплив реформ освіти на розвиток позашкільних закладів в Україні (60- 70 роки).....	35
Михайло М'ясковський. Австрійська система освіти і її вплив на школи Північної Буковини і східної Галичини в XIX-XX ст.	39
Любомир Крупа. Становище української освіти під владою Австро-Угорщини	46
Юрій Щербяк. Значення катехитичної діяльності українських священиків Галичини першої половини XX століття у справі морального виховання учнівської молоді	52
Віталій Курило. Розвиток системи професійно-технічної освіти у Східноукраїнському регіоні в ХХ сторіччі (середина 30-х – кінець 80-х років)	54
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	62
Наталія Марценюк, Юрій Бачинський, Ростислав Августин. Факультативні заняття з фізики в загальноосвітній школі: проблеми і принципи їх розв'язання.....	62
Алла Степанюк. Реалізація принципу орієнтації на структуру об'єктивної реальності при конструюванні змісту біологічної освіти школярів	70
Марина Воронюк, Василь Скребець, Василь Грубінко. Психолого-педагогічні основи нетрадиційних методів екологічної освіти і виховання.....	75
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	79
Ludmila Chomenko. Die neuen Methoden des Fremdsprachenerlernens im Westen: dramapädagogische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts	79
Тамара Лісійчук. Реалізація формуючої індивідуалізації в процесі навчання читання	81
Олександра Кашуба. Проблема оцінки в німецькій початковій школі: проблеми і перспективи.....	83
Тетяна Алексеєва. Дидатичні аспекти вивчення першокурсниками іноземої мови в умовах педвузу.....	91
ФІЗИЧНА ВИХОВАННЯ ТА СПОРТ	96
Олексій Демінський. Особливості періодизації спортивного тренування на передкульмінаційному етапі підготовки спортсменів	96
Володимир Григорович Омельяненко. Про навчальні програми з курсу біологічних дисциплін для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів педагогічних закладів, які готують вчителів	

фізичної культури.....	99
Георгій Арделян. Урок як основна форма заняття в системі фізичного виховання школярів Румунії	102
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	107
Поліна Вербицька. Громадянська освіта як основна ланка формування демократичного світогляду школяра	107
Віктор Кавецький. Готовність школярів до вибору професії в сучасних умовах	111
Олександр Капітанець. Визначальні чинники змісту і структури професійно-педагогічної підготовки менеджерів	113
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	117
Марія Постолюк. Робота класного керівника з батьками	117
ЗА РУБЕЖЕМ	120
Наталя Козак. Проблема змісту педагогічної освіти ФРН початкові/реальні гімназії	120
Світлана Дудкевич. Проблеми формування моральної самосвідомості у роботах американських педагогів	125
Василь Кузик. Молодіжні організації німеччини: актуальні питання теорії і практики.....	129
ЗМІСТ	133



Здано до складання 15.12.2000. Підписано до друку 18.01.2001. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 7,12. Обліково-видавничих аркушів — 9,25. Замовлення № 14.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97