

Тернопільський державний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

# Наукові записки

Серія: педагогіка

**10'2000**

Тернопіль

**ББК 74**

**Н 34**

**Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету**

**Серія Педагогіка № 10 — 2000 р — 162 с**

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України*

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного  
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 31 жовтня 2000 року (протокол № 3)*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Микола Вашуленко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України*

*Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор*

*Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор*

*Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, член-кор АПН України*

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

*Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор*

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

*Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор*

*Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор*

*Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент*

*Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор*

*Літературний редактор, кандидат філологічних наук Наталя Дащенко*

*Комп'ютерна верстка Ольга Габрель*

**ББК 74**

**Н 34**

## ІННОВАЦІЙНА СИСТЕМА ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАВЕЗПЕЧЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Істотною перевагою фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання який упродовж семи років проводиться у 22-х загальноосвітніх школах України [21, 38, 39, 40, 41], є те, що в ході його теоретично-досвідчого обґрунтування вироблена самодостатня система інноваційного програмово-методичного забезпечення індивідуально зорієнтованої моделі шкільної освіти. Так, у 1992 році запропоновано та оприлюднено ідею розвивального підручника [21, 32-43] у 1993 – науковий проект навчального модуля [17, 21-29] у 1994 – сценарій модульно-розвивального заняття [3, 21, 48], у 1995 – граф-схему навчального курсу [10, 21], у 1996 – освітню програму самореалізації особистості учня [15, 21] і в 1997 – матрицю соціально-культурного змісту навчальних модулів [9; 21].

На сьогодні учителями експериментальних шкіл та колективами науковими співробітниками Інституту експериментальних систем освіти створено кілька тисяч одиниць ізначення програмово-методичних засобів, що апробуються, експортуються і вдосконалюються в ході новаторської освітньої діяльності педагогічних колективів.

Проблема засобового оновлення української школи триваєй час не підтягає розв'язанню щонайперше тому, що традиційна модель організації навчання сутисно блокує вироблення будь-якого іншого, відмінного від добре адаптованого, програмово-методичного інструментарію вчителя (календарно-тематичні плани, плани-конспекти уроків, пізнавально-інформаційні підручники тощо). Цей факт тільки підтверджує встановлену на чи закономірність тип конкретної освітньої системи задає зміст та умови методичного забезпечення навчально-виховного процесу і можливості його конструктивного використання [21, 243].

Іншими словами сучасна модель загальноосвітньої школи здійснює тільки притаманну їй інструментальну надбудову, визнаючи обмежене (вилючно науковими рамками) подією причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду. Але, по-перше, наукове знання – це тише один із шести благодатних пластів цього досвіду, який спрямований на формування людини-раціоналіста і високим інтелектом і видовідним матеріалістичним світоглядом. по-друге, традиційна метод-надбудова є кількісно недостатньою і цивілізаційно (за змістом, структурою, оформленням) обмеженою. Схема I наочно підтверджує сказане при класно-урочній системі випадають із сфери усвідомленої навчальної співдіяльності вчителя і учня важливі аспекти іншого культурного життя і розвитку – соціальні та морально-етичні норми гуманістичні і духовні якості, уміння критичної і творчої рефлексії вчнікові дії самоствердження та самореалізації.

Отож, перший важливий висновок, який логічно вилівається з порівняння методично-засобового арсеналу двох освітніх систем, вказує на те, що програмово-методичне забезпечення не самодостатнє не доловносне саме собою. Воно визначальною мірою залежить від ідейно-теоретичних і методологічних основ здійснення справи. Саме фундаментальна відмінність чиєї пізнавально-інформаційної і соціально-культурної парадигмами розвитку національної освіти [9, 10, 18, 21-26] безпосередньо позначається на проектуванні змісту, структури і наступності освітньої діяльності вчителів та учнів і, як наслідок, на кількості та якості компонентів програмово-методичного забезпечення порівнюваних систем. Ось чому павільть так ізвані нові навчальні програми і підручники, що останніми роками широко впроваджуються в педагогічну практику, є такими тільки з огляду на їх видання й апробування, а не з погляду завдань, змісту, будови, оформлення, способів використання. При цих обставинах експеримент із модульно-розвивального

навчання - це докорінно відмінні цілі, принципи, критерії, механізми і вимоги функціонування школи як саморозвивального соціально-культурного закладу [3, 9, 16, 17, 19, 21, 31, 38, 42].



Схема 1. "Пiramida" методично-засобового забезпечення класно-урочної та модульно-розвивальної системи

Другий висновок, який очевидно випливає зі схеми 1 має діалектичний характер як не парадоксально, проте тільки у єдності і взаємному доповненні традиційних та інноваційних компонентів програмово-методичного забезпечення сучасна українська школа одержує достатньо повне втілення аспектів, складників і форм передового соціально-культурного досвіду наші і людства, а відтак сприяє реалізації вимог на високому (загальноєвропейському) освітньому рівні. Тому при всіх відмінностях метод-надбудови обох освітніх моделей потрібно виходити з того, що кожна відображає і чи ті позитивні сторони актуального суспільного життя класно-урочна система обстоює добре усталене минуле, а модульно-розвивальна - світле гуманне майбутнє наші і кожної особистості зокрема. Образно кажучи, маємо природне співіснування різних поколінь не тільки в аспекті життедіяльності індивідів та соціальних груп, а й у площині організаційного функціонування освітніх систем і технологій. Зрозуміло, що взаємні претензії представників альтернативних дидактичних таборів щодо архаїчності очевидного чи, напроти, нездійсненості малозрозумілого не будуть характеризуватися конструктивистською доти, доки не утвориться двосторонній, науково і досвідно виважений діалог.

У теорії модульно-розвивального навчання чітко розрізняються дві взаємозалежні, проте відмінні за теоретико-методологічним змістом і науковою евристичністю, концепції а) навчального матеріалу, що вироблена і прийнята за основу традиційною дидактикою, б) зміст освітньої діяльності, що розробляється нами в контексті розвитку фундаментального соціально-психологічного експерименту.

Зокрема, проектно-наукова робота з навчальним матеріалом передусім передбачає визначення розділів і тем, параграфів і підпараграфів навчального предмету, що, зі свого боку, конструюються (залежно від наукової дисципліни) із законів або теорем, правил і вправ, або

художніх текстів. Отже обмеженням є соціальний моральний і духовний потенціал отримання навчального матеріалу в соціально-вчильковому і ціннісно-смисловому становленні особистості.

Зовсім інша динамічна картина багатовекторного культурного розвитку особистості виникає при умові відповідності закономірностям освітньої співдіяльності вчителя й учня. Так, наставник і вихованці обмінюючись фактами, поняттями, ситуаціями, правилами методами ідеями, ставленнями тощо, взаємозбагачують власний ментальний досвід знаннями, уміннями, нормами і цінностями, які становлять основу соціально-культурного досвіду. Водночас іхня взаємодія відбувається при насиченних суб'єкт-об'єкт-суб'єктних обставинах, тобто у специфічному соціально-психологічному просторі. Вона також характеризується змістовністю яку можна диференціювати при наявні, на три різновиди - психотого-педагогічне наповнення (емоції, жести, міміка тембр і тоналність голосу і т. ін.), навчально-предметна належність до об'єктивних подій в минулому, сучасному чи чайбутньому (спогади враження думки чи переживання конкретного імісту) і методично-засобова заданість як набір доцільних інструментів пізнання нормотворення, усвідомленого діяння.

Отже, човітесь про замістові складові сутнісні параметри і культурне призначення паритетної освітньої діяльності при новому підході до розв'язання проблеми стійкого розвитку національної школи. У зв'язку з цим нами запропонована "просторова" модель соціально-культурно-особистісного заміту освітньої діяльності (схема 2), яка концептуально вимагає

- а) пропорційного співвідношення у реальному навчально-виховному процесі питомої ваги кожного із шести піластів значущого історичного досвіду;
  - б) усвідомленої (професійної) роботи вчителя и учнів із трьома захистовими складовими актуальної освітньої ситуації;
  - в) гармонійної присутності у модульно-розвивальному процесі всіх основних параметрів-характеристик змісту групової освітньої активності;
  - г) збереження і культурного збагачення традиційних способів організації навчальної діяльності школярів (формування умінь і навичок, орієнтація на межпредметний навчальний зміст використанням групових і колективних форм пізнавальної роботи побужний і підсумковий контроль якість, умінь норм, цінностей тощо),
  - д) стимулювання глибинної суб'єктивності кожного учня (культурно-соціально-особистісний зміст) як необхідної умови ефективного внутрішнього учіння соціального самоствердження і духовної самореалізації.

В контексті зазначених переваг концептуального осмислення складної змістової структури освітньої діяльності інформаційно є таблиця 1, що визначає і критеріально обирає відповідні параметри дидактично адаптованого соціально-культурного змісту.

Теоретична і методична робота з "параметрами" ефективна тим, що останні здебільшого відображають ті комплексні характеристики які, з одного боку, є властивостями пізнавальної реальності, а з другого можуть використовуватися як заснівні її вимірювання [6-8]. Ось чому фіксований набір параметрів теоретичної моделі (схема 2) розглядається нами із метасистемних позицій як відносно довершений і самодостатній. Підтвердженням цьому є природна цілісність параметрального обґрунтування істоти освітньої діяльності за

- а) обсягом прогностичних значень обстоююваних параметрів, що синтезує знання різних наук (психологія, дидактика, соціологія, методологія).
  - б) формами соціальної презентації позначених параметрів-характеристик – матеріальні і психологочні, раціональні й афективні, інструментальні і духовні.
  - в) ймовірністю багатоаспектної інтерпретації способів організації та властивостей позначених параметрів (наприклад, тільки модулі знань, умінь, норм і цінностей мають складну ієрархічну структуру функціональне наповнення і інструментальне забезпечення, які належать іншим параметрів – психолого-педагогічний зміст, підсвідоме свідомість тощо – характеризуються умовною простотою)

Для учителів середньої школи інтерес становитимуть запропоновані проблемні критерії розмежування досліджуваних параметрів (табл. 1), що чітко визначають емпіричні ознаки науково обґрунтованого витлумачення змісту паритетної освітньої діяльності вчителя й учнів. При цьому очевидно, що різні змістові складові характеризуються істотними відмінностями щодо суті, спрямування та загальної культурної важливості запитань, які об'єктивно виникають перед учасниками навчання на кожному окремому етапі модульно-розвивального процесу. Так

сфери змістового модуля є основою повного освітнього циклу (схема 3), різновиди змісту - діалогичної взаємодії - цілеспрямованого розвивального циклу (схема 4), а рівні психологичної активності і самоактивності - циклу внутрішнього (ціннісного-значенієво-смислового) розуміння актуалізованого фрагмента соціально-культурного змісту. Теоретична модель останнього циклу, хоч новою мірою і не апробована, все ж дає змогу стверджувати, що об'єктом глибинного розуміння світу є внутрішнє сягнення індивідом його змістовності у вигляді знаків, значень, смислів, образів та інших культурних кодів. У процесуальному аспекті тут наявні припаймні дві фази - бажання адаптації і творення-реалізації, кожна з яких має складну психологічну організацію: ставлення до іншої, смислів, психічних образів, внутрішнього прийняття і рефлексування тощо.

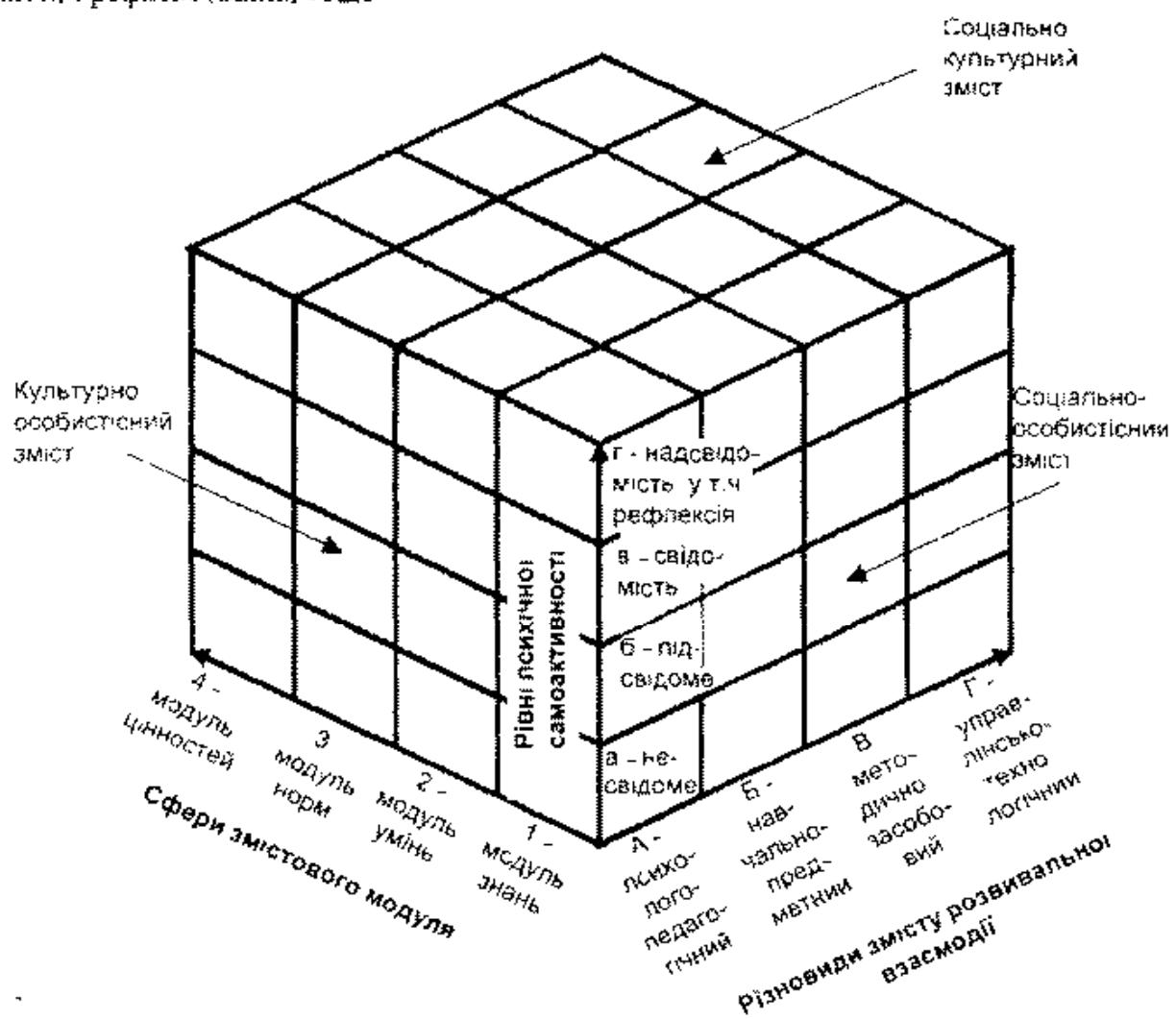


Схема 3. Теоретична модель соціально-культурно-особистісного змісту освітньої діяльності вчителя і учня при модульно-розвивальній системі

Отже, науково обґрунтоване розмежування складників (аспектів) і компонентів соціально-культурно-особистісного змісту освітньої діяльності вчителя й учня має ту незаперечну перевагу, що кожному учасникові міжсуб'єктних взаємостосунків в кожній відмінній навчальній ситуації дає відповіді на три основні питання:

1 Якими саме змістовими компонентами соціального досвіду треба обмінюватися наставників і вихованців?

2 У якому соціально-психологічному просторі розвивальної взаємодії цей обмін має відбуватися (передусім для того, щоби культурне зростання особистості було оптимальним)?

3 Яка внутрішня робота (активість і самоактивність діяльності і самодіяння поведінка і інслідія) повинна бути виконана вчителем і учнем, щоби для кожного стали найкращими й освіченістю і вихованістю і саморозвиток і духовна самореалізація?

Габарта 1

*(Основні параметри соціально-культурно-особистісного змісту освітньої діяльності вчителя и учня при модульно-розвивальній системі)*

Змістові складові освітньої діяльності	Параметри змісту освітньої діяльності	Проблемний критерій розмежування параметрів
I. Сфери змістового модуля, які визначають освітній цикл	1 – знання	Що? мислити, розуміти, нам'ятати сприймати, уявляти або Про що? бути інформованим, обізнаним (закони норми тощо)
	2 – уміння	Що саме? виконати зробити зреалізувати втілити, здійснити, змайструвати, сприяяти, створити, усвідомити, створити, відшукати і т. ін.
	3 – норми	Як? або яким чином? діяти вчиняти скористатися, впровадити, втілити, змінити, створити, реформувати, здобути, зреалізувати тощо
	4 – цінності	Для чого? знати, уміти, робити або завінто? навчатися виконувати доручення, що мати десь бути і загалом у чому сенс життя
II. Різновиди змісту розвивальної взаємодії вчителя и учнів, які характеризують довершений розвитковий цикл	A – психолого-ідеологічний	Якими впливами досягається освітній результат? (диалогічними паритетними або розвивальними взаємостосунками, коли учнів відводиться активна соціально-психологічна роль)
	Б – навчально-предметний	Яким адаптованим культурно-науковим матеріалом досягається успіх суб'єкт-суб'єктних взаємин? (художня та інженерна графіка, наукові і художні тексти тощо)
	В – методично-засобовий	За допомогою яких інтелектуально-проектних засобів? (програми, проекти, моделі системи кодування стратегій, класифікації та ін.)
	Г – управлінсько-технологічний	Якою організацією досягається створення розвиток і функціонування оптимального соціально-психологічного простору діалогічної взаємодії вчителя и учнів? (модульний розгляд занять інваріантні психомистецькі технології навчання тощо)
III. Рівні психологічної активності і психічної самоактивності особистості які спричиняють повноцінний цикл внутрішнього розуміння змісту	а – освідомлення	Які підвалини ментального досвіду, психічні утворення, процеси і механізми, що реально відбуваються на організації його внутрішнього світу, ніколи не усвідомлюються і не можуть бути ним усвідомлені в той час, як учитель фіксує їх ситуативну наявність (установки, мартні обмовки, забування тощо)?
	б – підсвідомлення	Яка найбільша частина прихованих від усія психічних структур (властивості, процеси, механізми, комплекси) його власного ментального досвіду в ході інноваційного навчання все ж може бути усвідомлена ним для вдосконалення самоуправління своєю поведінкою вчниками, освітньою діяльністю?
	в – свідомлення	Як розширити потенціал (може і можливості) доцільної високомотивованої освітньої діяльності учня спрямованої на добування ізбагачення соціально-культурного досвіду наші і людства, кожної навчальної ситуації штучного модульно-розвивального процесу, а відтак, як активізувати на рівні особистості найважливіший історичний досвід позитивне зображення і продуктивні способи мислення?
	г – самоосвідомлення, зустріч та рефлексія	Яким чином розширити внутрішні горизонти усвідомленого ставлення учня до себе як повноцінного суб'єкта освітнього процесу і розвивальної взаємодії, тобто за допомогою яких соціальних впливів домогтися максимального зростання рефлексивності його власних потреб і здібностей, потягів, мотивів переживань і думок, емоцій і смислів для неперервного самостворення та самоактуалізації?

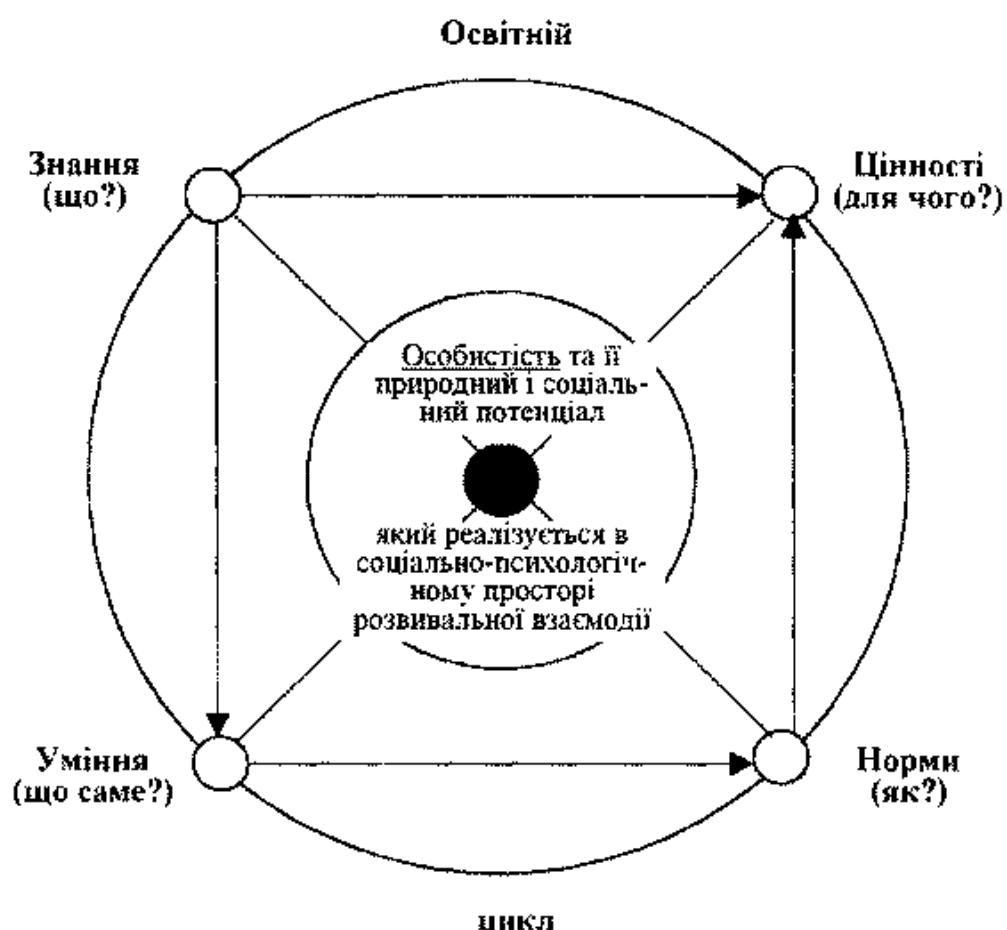


Схема 3. Модель напрямів проектування соціально-культурно-психологичного змісту навчальних курсів у системі цілісного освітнього циклу

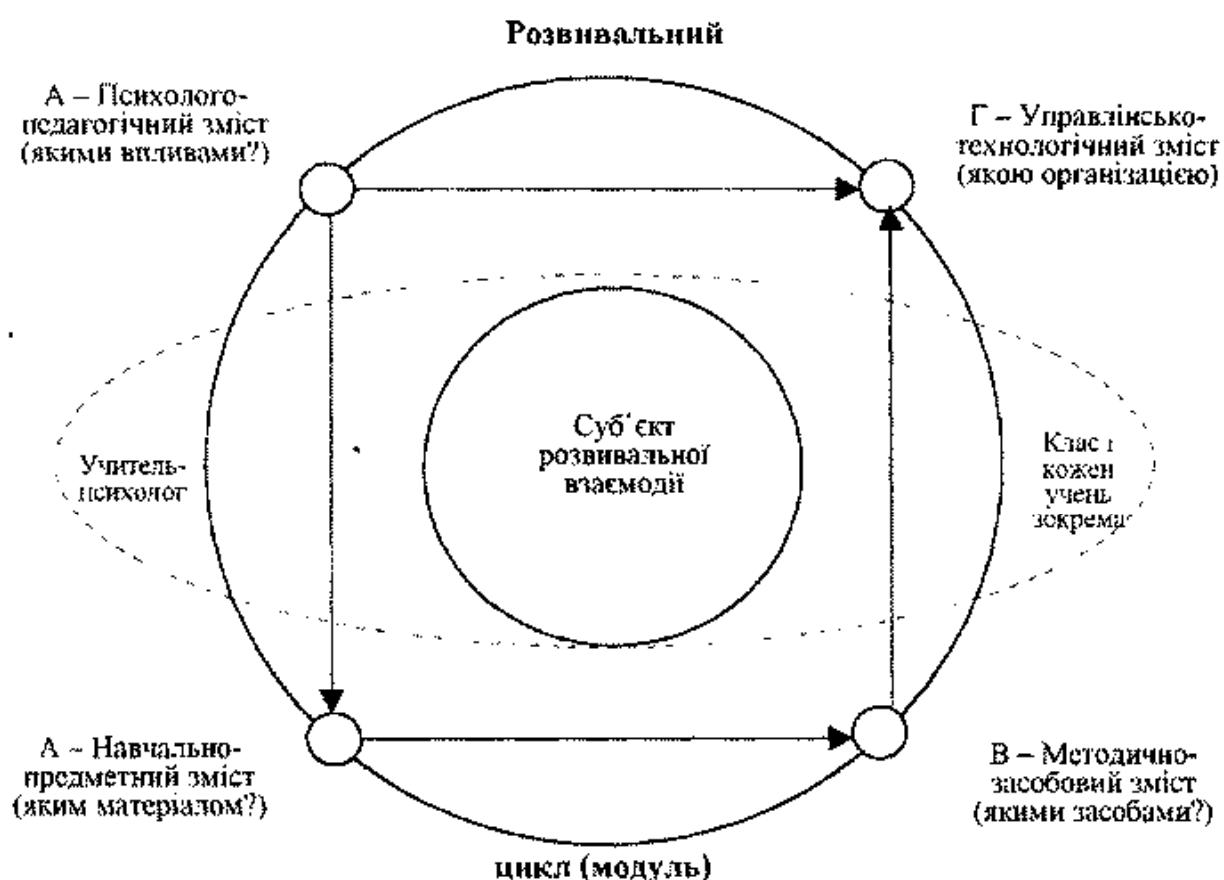


Схема 4. Модель різновидів змісту міжсуб'єктивної взаємодії у системі модульно-розвивальної освіти

Очевидно що в останніх експериментальних умовах педагог не викладає наукові знання (навчальний матеріал), а школярі не просто засвоюють їх. Вони приходять у клас для того, щоби професійно займатися освітньою діяльністю, тобто свідомо взаємозбагачувати один одного знаннями, вміннями, нормами та цінностями в оптимальних соціально-психологічних обставинах духовної співирاثі щодо зовнішнього і, найголовніше, внутрішнього добування, інструментального і смыслового оформлення конструктивного використання та світоглядного обстоювання передового досвіду нації і людства.

Така рішуча зміна соціальної позиції і культуротворчої ролі вчителя й учня у модульно-розвивальному процесі можлива при двох необхідних дидактичних умовах з одного боку досконале володіння індивідуальністю нормативно заданим психо-педагогічним змістом кожного етапу повного функціонального циклу навчального модуля, який і визначає потенційний простір полірозвивальних взаємостосунків у класі [3, 4, 21, 34, 47, 49], з іншого – наявність новного комплекту інноваційного програмово-методичного забезпечення експериментального навчання. Досвід переконує, що модульно-розвивальний процес не можливий не лише при відсутності першої умови, а й другої – добре адаптованих проблемно-модульних програм та інноваційних методичних засобів учителя й учня. Ось чому новаторська діяльність педагогічних колективів, яка здійснюється під нашим науковим керівництвом, спрямована перш за все на створення цього новітнього інструментарію української школи майбутнього.

Водночас очевидно, що програмово-методична надбудова інноваційної освітньої моделі характеризується унікальністю і повнотою відкритих у ході фундаментального експерименту компонентів. Тому маємо гармонійне взаємодоповнення останніх (схема 5) про що наочно свідчать такі факти: а) наявність трьох аспектів методичного обґрунтування нової системи для сумісної та індивідуальної освітньої діяльності учасників навчання; б) пропорційність компонентів інноваційного забезпечення альтернативного навчання в кожному із зазначених аспектів; в) кількісна самодостатність (шість особливих одиниць) обстоюваної програмово-методичної надбудови, яка не тільки не заперечує традиційної (трикомпонентної), а й істотно збагачує її соціально-культурне наповнення, виявляє ширші можливості розвиваального впливу на особистість.

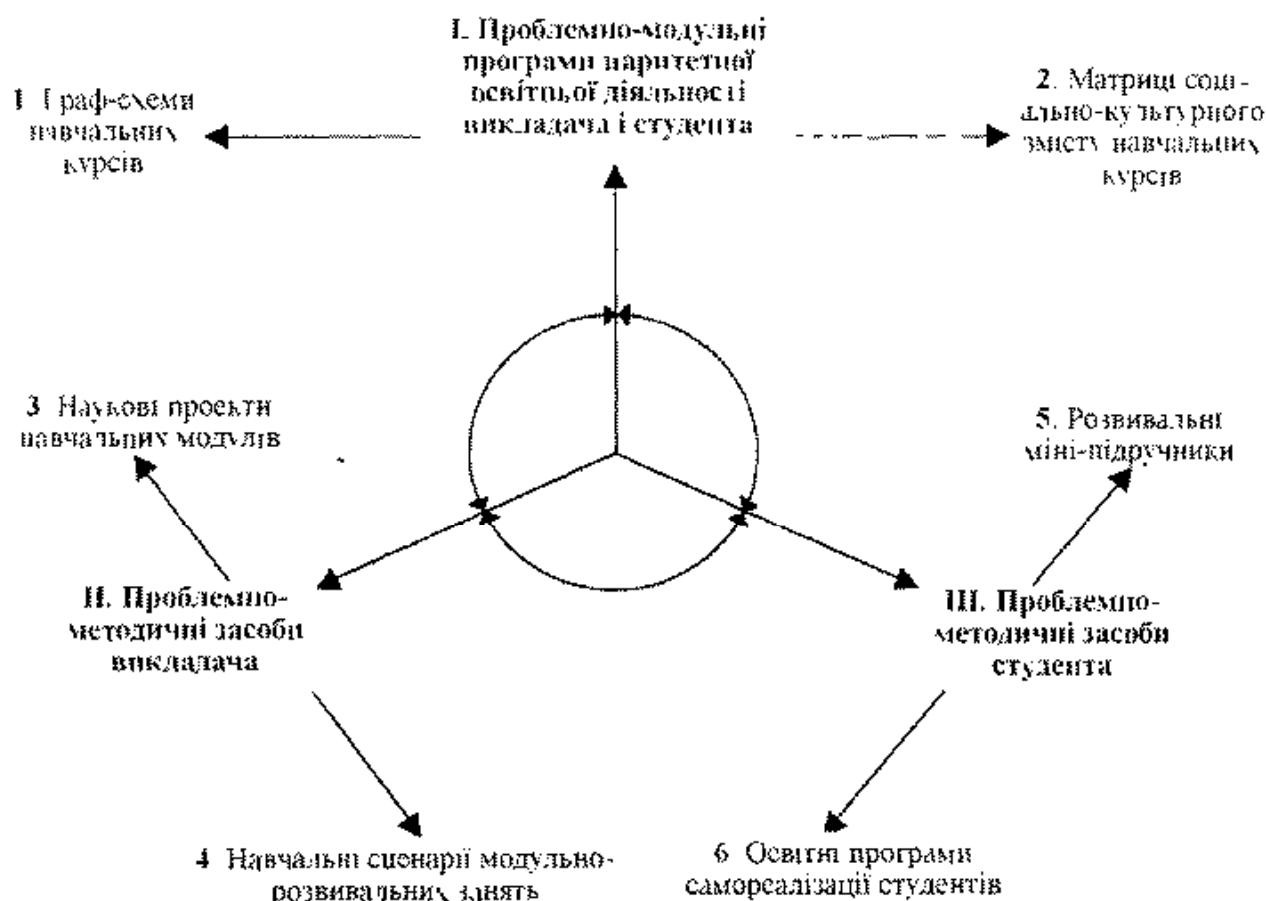


Схема 5. Гармонійне взаємодоповнення інноваційних програмово-методичних засобів модульно-розвивальної системи освіти

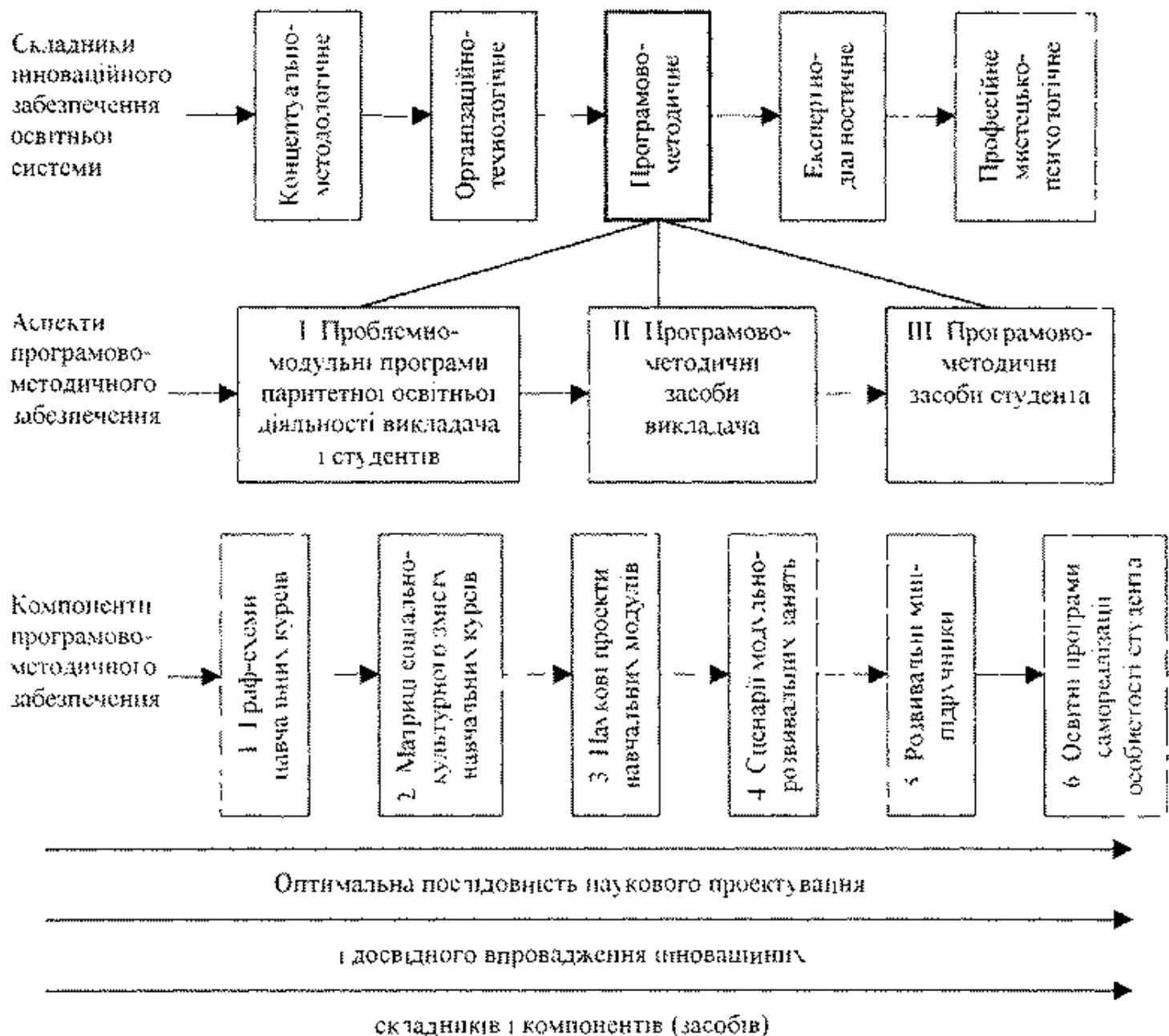
Іншими словами, пропонована кількість інноваційного інструментарію не є винадковою. Вона спричинена соціально-культурною потребою розвитку освітнього процесу й відповідною стратегією управління педагогічними взаєминами в модульно-розвивальному навчанні [34, 6-17], коли перебіг навчального процесу організується від 1) надзвідання школи готовувати культурну особистість, яка здатна до гуманної самореалізації в суспільстві і 2) сприятливої психосеміотичної атмосфери та оптимального внутрішнього змісту розвивальної взаємодії у класі за допомогою 3) універсальної модульно-розвивальної технотоги паритетної освітньої діяльності наставника і вихованця до 4) вільного вибору кожним форм, методів, засобів і прийомів навчання та 5) ефективності психологічного розвитку особистості вчителя та учня.

Науковий аналіз модульно-розвивальної системи як складної соціокультурної організації (схема 6) дає змогу встановити п'ять складників її інноваційного забезпечення, серед яких центральне місце посідає програмово-методичне, що характеризується ієрархічністю в організації окремих засобових аспектів і компонентів. Але подана модель фіксує не тільки специфічність будови авторського методичного комплексу Вона, крім того, вказує на найкращу постідовність наукового проектування створення і впровадження експериментальних умов, процедур, засобів. Так, започаткування елементів інноваційної освітньої системи розпочинається із тренінгового оволодіння вчителями-дослідниками чинштвом наукового проектування, основу якого становить усвідомлена групова та індивідуальна мисленійність методологічного рівня (концептуалізація проблем організований георетичний аналіз нормотворчі вміння здатності до критичної і творчої рефлексії здобутого молестювання і модулювання процесів тощо) [21 247-249].

Педагоги за кілька років експериментальної роботи мають оволодіти стратегією тактикою, технікою і досвідом проектно-конструкторської діяльності в режимі сумісному з науковицями, а пізніше індивідуальної методологічної (чинштнівої) роботи (схема 7). Звісно закономірною є тогіка нашого тренінгового навчання дорослих спочатку часіце поступовий переход від традиційної системи роботи школи до інноваційної на макрорівні (перепідготовка вчителя модульний розклад занять, створення авторських граф-схем навчальних курсів і впровадження нової технологічної моделі) а потім поступово соціально-освітня картина зоновлюється практичними процедурами і вчинковими актами програмово-методичного переходу кожного вчителя від абстрактного рівня нормотворення до конкретно-засобового [21 247].

Науковий проект інноваційного методичного засобу, спираючись на експериментально виврену уяву, завжди а) забезпечує переход від теорії до педагогічної практики, від минулого до майбутнього від потенційного до актуального від природного до інтуїтивного, б) обстоює неподільність прикладних і стратегічних цілей культурного розвитку особистості, в) сиріє оптимальності функціонування суб'єктної дійсності, в тому числі духовно-практичного середовища людини, г) є умовою і гарантом реалізації певної системи вимірюв та критерів ефективності соціальної діяльності особи.

Пропоновані на міжнаукові проекти програмово-методичних засобів і теорія модульно-розвивального навчання загалом – цині найважливіші способи організації наукового знання та його зв'язку із шкільною практикою у сфері національної інноваційної освіти. І якщо теорія є універсальною формою абстрактного освоєння світу масової соціалізації, то будь-який проект – це універсальна форма інтелектуалізованого конструювання організованого освітнього процесу, якщо досягнення теорії перевіряються на істинність або експериментальним, або досвідним шляхом, то здобутки наукового проектування – на можливість соціального впровадження інноваційних моделей навчання, тобто на реальні наближення задуманого та добре осмисленого в поліпшенні системи громадянського виховання і національної освіти. При цьому проектування освітніх засобів характеризується поліварантністю, що обумовлено багатоканальністю взаємозв'язків між теоретичним і практичним аспектами творення та використання як інтелектуальних так і предметних засобів діяльності. Сподіваємося, ці поданій інструментарій [1, 9-10, 15-21, 28, 29, 34, 35, 36, 44, 45, 46-47, 48-49] переконливо свідчить про виняткову важливість проблемно-модульного проектування та його продуктів (граф-схеми, наукові проекти, навчальні сценарії, міні-підручники) для реформування системи української освіти "знизу", себто від учнів я, учня, керівника школи.



*Схема 6. Ієрархічна організація інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу в системі складників модульно-розвивального навчання*

З метою систематизації структури матеріалу про інноваційні засоби модульно-розвивальної системи і принципи їх теоретичного осмислення, наукового проєктування та ефективного використання в навчальному процесі нами створена узагальнююча таблиця, що різнопланово характеризує всі шість основних компонентів авторського забезпечення шкільної освіти (див таблицю 2). Насамперед вона підтверджує факт розвивально-адаптованого призначення кожного компонента сучасної програмово-методичної надбудови подягає не стільки в тому, щоб учень адаптувався до змісту навчання, скільки в тому, щоб дидактично організований соціально-культурний досвід був чинимадво пристосований до особистості учня певного віку. Його ментального досвіду, розумового потенціалу та індивідуальних особливостей. Тому кожний наступний компонент (від граф-схеми освітньої програми самореалізації) – це водночас інструмент більш глибокого проникнення освітнього змісту в простір актуального розвивальної взаємодії та внутрішній світ учня на тлі стійкого центрування адаптаційного впливу визначених компонентів на його індивідуальність. Ось чому модульно-розвивальна система – це науковий проект індивідуально, а відтак ментально і духовно зорієнтованого навчання який вимагає, щоби соціально-культурний досвід, перш ніж прийти до вчителя та учня пройшов такі етапи персоніфікованої адаптації: соціально-культурний, соціально-педагогічний, науково-психологічний, художньо-психологічний, смысло-психологічний, духовно-індивідуальний

Таблиця 2

Сумісна характеристика інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвиненої експериментальної системи

Основні методичні аспекти	Компоненти інноваційного програмово-методичного забезпечення		Мета-ресурси та використання програмово-методичних засобів в інноваційних освітніх умовах та обставинах	Задача управління в освітній системі як напрям розвиткового менеджменту	Тип соціально-культурного стандарту в системі національної освіти	Додаткові методичні засоби та обладнання
	№ п/п	Назва				
1. Програмово-методичні програми паритетної освітньої діяльності учнів	Граф-схема навчальних курсів	Соціально-культурна адаптація освітнього змісту до умов діяльності національної школи	Календарно-тематичне планування інноваційного змісту, структури, оформлення	Стратегія управління функціонуванням і розвитком солідарно-культурного простору школи	Соціально-культурна передвижна розвитку національної освіти теорія модульно-розвивального навчання, концепція культурного розвитку особистості	Національно-культурний стандарт
						Розклад модульно-розвивальних занять у школі, графіки модульних занять з плавучих курсів на півріччя, пам'ятка для учителя його соціально-психологічних завдань на кожному етапі модульно-розвивального процесу
						Церемонійні навчальні програми з предметів для загальноосвітньої школи ("профіла") соціально-культурних цілей і завдань начальної курсу, такожомії фізичного, розумового, емоційного, морального, духовного та душевого розвитку учнів певного віку
	2	Матриця соціально-культурного конкретного курсу	Соціально-педагогічна концепція національного виховання, концепція дидактичних модулів, теорія і технологія науково-проектування соціально-культурного змісту навчальних курсів	Стратегія управління соціально-психологічним простором: розвивальної відмежованості у системі "вчителі-навчальний курс-учень"	Інтеграція концепція національного виховання, концепція дидактичних модулів, теорія і технологія науково-проектування соціально-культурного змісту навчальних курсів	Соціально-педагогічний стандарт, у тому числі висновний ідеал

Продовження таблиці 2

<b>ІІ Інноваційні програмо-методичні засоби навчання</b>	Науковий проек-ти підвищччя освітнього якості	<b>Науково-психолого- соціально-педагогічний підхід</b>	Визначення обсягу і структури освітнього якості	Тактика управ-ління навчальними ритмами як соціально-організаційними реалізаторами поточного сучасного освітнього процесу	Теорія освітньої педагогічності, концепції навчально-змістового модулю, науковий проект підібраного і функціонального проекту модульно-розвивального процесу	Науково-освітній стандарт	План-концепти модульно-розви-вальних заходів (міні-модулів) таблично-модель психокогнітивного застосування стапінів цілеспрямованого модульно-розвинутого процесу
		<b>Сценарії модульно-розвивальних занять</b>	Художньо-педаго-логична адаптація освітнього змісту до економічно-соціальних вимог модульно-розвинутого процесу як завершеного мистецького діянства	Опис ясно-однозначного перебігу цілісного модульно-розвивального проекту за класичного складу "зар'єка" - "зар'ємнання" - "роз'єк" як	Техніка творчого ефективного ведення педагогом безперервної розриваної в учителем власною учителем психодраматичної серії перебігу навчального процесу	Мистецько-освітній стандарт	Рекламні музичні, пізнавальні учасникіння, декорации
<b>ІІІ Інноваційні програмо-методичні засоби навчання</b>	Розвивальні міні-підручники	<b>Смислово-ієзико-логична адаптація освітнього змісту до методичного досвіду та індивідуальних можливостей учнів</b>	Мімізуване подання освітнього змісту у розмірі частинок консультації інформації як пасмодопоміщеного оптимального структурно спосібів відображення і оформлення	Засіб самоуправ-лення і саморе-відкинутих особистості членів сім'ї якого суб'єкту активності і самоконтролю	Концепція національного підручника-ворсівниця в Україні, теорія розвивального підручника, освітній менеджмент розвитку	Науковий стандарт	Граудіційський експериментальний підручник та збірник, ГЗЛ, дидактичні тести, додаткові матеріали, словники, хрестоматії
		<b>Особисті програми самореалізації освітності учнів</b>	Духовно-ідеалі-дуальна адаптація освітнього змісту до освітніх потреб та індивідуальних власностей учнів	Презентація тривогового симптому-кульминації змісту як наявності дослідження нації і наслідств загалом	Гуманістична і гуманітарна філософія і психологія, теорії самореалізації і самовідхилення особистості, ахономічність та автопсихологія, інтегральна концепція духовності	Психоло-гідний стандарт	Довідники, словники, збірники видавань (книги, журнали, буржуй) енциклопедії, облаштовані для власного (Українського) експерименту

**Стратегія проектування:**  
розуміння теорії  
модульно-розвивальної  
системи навчання, її  
основоположників аспектів  
інноваційного програмово-  
методичного обґрунтування,  
а також сутнісних якісністей  
між концепціями навчального  
матеріалу і соціально-культурного  
змісту освітньої діяльності

**Тактика проектування:**  
з наявністю сутнісних характеристик-  
компонентів інноваційного  
програмово-методичного  
забезпечення експериментальної  
системи (функціональна роль,  
мета-результат використання,  
задання управління, теоретико-  
концептуальна основа, способи експертної  
оцінки тощо)

**Проектно-мисливська**  
діяльність: досвід  
створення програмово-  
методичних засобів інноваційного  
типу, який став відлінням  
проблемно-модульної стратегії,  
тактики і техніки проектування  
і привів до віднайдення  
учителями-дослідниками  
якісних науково-методичних  
продуктів

*Схема 7. Рівні наукового проектування інноваційного програмово-методичного забезпечення  
модульно-розвивальної системи в ситуації групові та індивідуальній мисливськості  
науковців і практиків*

Аналізовані одиниці інноваційного програмового комплексу реалізують специфічну мету, яка формує загальне уявлення про іншеві результати їх використання. Три аспекти метод-обґрунтування модульно-розвивальної системи відповідно відображають стільки ж рівнів завдань культурного розвитку особистості: календарно-тематичне проектування змісту паритетної освітньої діяльності, національного виховання і навчального навантаження під час проходження розділів і тем навчального курсу; визначення обсягу й структурної динаміки освітнього змісту навчальних модулів із наукових (теорія, проект, експеримент) і мистецьких (психодрама, педагогічне дійство, реквієм тощо) позицій, презентація основного соціально-культурного змісту в різних системах кодування інформації як у полі державного стандарту, так і за межами його нормативних вимог.

Про повноцінний спектр надзвадань експериментального навчання свідчать також напрями здійснення розвиткового менеджменту в діяльності вчителя: *стратегія управління* культуроєдністю школи-середовища і психологічним наповненням розвивальної взаємодії покликана оптимізувати аспекти, складові, чинники, засоби і механізми постапного впровадження модульно-розвивальної системи як складної соціальної організації, *тактика управління* розвивальними потоками навчально-виховно-освітнього соціуму гармонійно поєднує в єдиному технологічному циклі модульно-розвивального процесу різні типи модулів – навчальний, змістовий, організаційний, формальний, процесуальний, методичний, розвивальний, результативний та ін. [21, 311]; *техніка управління* психомистецьким перебігом освітнього процесу безпосередньо спричинює ефективність педагогічної розвивальної взаємодії в класі в будь-яких дидактичних та психологічних умовах (обставини навчання, його діагностичне і методичне забезпечення, ментальний досвід та професійна готовність учасників тощо); засоби самоуправління дають змогу кожному учніві максимально повно виявити на всіх стапах цілісного освітнього циклу суб'єктну активність і самоактивність, яка й забезпечує оптимальне розгортання процесів внутрішнього зростання самоповаги, самоствердження і самореалізації його особистості.

Розмежування рівнів стратегічного, тактичного і ситуативного менеджменту – не тільки істотний крок у міждисциплінарному науковому обґрунтуванні інноваційної системи освіти, а й реальна можливість професійного самовдосконалення вчителя як технолога і психолога, який усвідомлює донині не пізнані соціальні явища, культурні впливи, внутрішні механізми розвитку особистості. Це, з одного боку, підтверджують теорії і концепції, що є опертям якісно

розвитку особистості. Це, з одного боку, підтверджують теорії і концепції, що є опертям якісно вищого професіоналізму педагога з іншого – додаткові чотоличні засоби та об'єднання, що з успіхом можуть застосовуватися в нових дидактических умовах.

Водночас експеримент із модульно-розвивального навчання розвиває ще одну актуальну проблему сьогодення – державної стандартизації шкільної освіти. Соціально-культурний підхід до розуміння психологичного розвитку індивіда в демократичному суспільстві дає змогу розрізняти шість типів відповідних стандартів від базових (національно-культурний і соціально-педагогічний) до основних (науково-освітній і чисто-експертний) і похідних (навчальний та психологічний). Позитивне є те, що вказані типи легко диференціювати, оскільки кожний компонент інноваційного програмово-методичного забезпечення є конкретним носієм окремого освітнього нормативу. Гому підготовка якісних інноваційних засобів – це щонайперше запровадження кращих європейських і світових стандартів сучасної освіти в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Авторська модель управління експериментальною школою. Всеукраїнський семінар 24-26 жовтня 1999р. // Навчання Спецвипуск – Дніпропетровськ 1999 Ч 1 – 89 с Ч 2 – 113 с
- 2 Бригадир М. Принципи і параметри наукового проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С.60-79.
- 3 Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання соціально-психологічний аспект // К. 1998 – 112 с
- 4 Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу. / Автореф дис. канд. психол. наук – К. 1999 – Київський університет Тараса Шевченка 19 00 05 – 20 с
- 5 Зазулина Л.В. Диалогизация дидактического процесса: гуманистична перспектива – К. 1998 – 64 с
- 6 Казмиренко В.П. Социальная психология организации – К., 1993 – 384 с.
- 7 Клярик М.В. Иновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования игр, эвристик – Рига, 1995 – 187 с
- 8 Мельник В. Управлінська діяльність керівників школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять // Освіта і управління - 1997 - Т 1 №2 - С 139-146
- 9 Модульно-розвивальна система соціально-культурний зміст навчальних модуляв. Фундаментальний експеримент у спі №80 м Дніпропетровська // Рідна школа Спецвипуск – 1998. – №10. – 80 с.
- 10 Модульно-розвивальна система. теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у спі №10 м. Бердичів Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск - 1997. – №2. – 80 с
- 11 Огнєвік В.О. Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти – К., 1995. – 85 с
- 12 Пінчуک В. Інноваційні процеси підтримки проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління 1998 – Т 2. №3 – С 88-97
- 13 Рубова В. Методологія дидактичного дослідження модульних технологій навчання. Наукові записки Герценівського державного пед. університету Серія 3: Педагогіка. – 1999 – №6. – С.6-12
- 14 Учебный материал и учебные ситуации: психологический аспект / Под ред. Г С Костюка, Г А Балла - К. 1986. 143 с
- 15 Фурман А. Архітектоніка творення особистості як модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство – 2000 – №1 – С 26-43
- 16 Фурман А.В. Експериментальна школа – високоякісне духовне виробництво людського і наукового капіталу //Рідна школа – 1995. – №9 – С 2-3
- 17 Фурман А.В. Експериментальна школа: практика творення модульно-розвивальної системи освіти // Освіта і управління - 1998 – Т 2, №2 - С 127-135
- 18 Фурман А.В. Класно-урочна і модульно-розвивальна системи в Україні: дея парадигми освіти // Педагогіка та еранності – 1998 – №2 – С 57-64
- 19 Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку // Рідна школа Спецвипуск – 1994 – №6 – С.19-25.
- 20 Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання //Педагогіка і психологія – 1995 – №3 - С 97-108
- 21 Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання принципи, чини збіщення . Монографія – К. 1997. - 340 с
- 22 Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія – 1995. –№1. – С.97-108
- 23 Фурман А.В. Модульно-розвивальна система // Освіта. Спецвипуск. 1996. 10 січня – С.2-6.
- 24 Фурман А. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування // Освіта і управління – 1997 – Г 1 №1. – С.45-67

- 25 Фурман А В Модульно-розвивальна система освіти лабірінти і виходи // Директор школи – 1998 – Жовтень, число 29. – С 2-3
- 26 Фурман А В Освіта України. від управління функціонуванням до управління розвитком // Директор школи – 1998 – Серпень, №25 – С.2
- 27 Фурман А В Принцип модульності в освітній практиці два рівні втічення // Рідна школа – 1995 №7-8 – С 22-25
- 28 Фурман А В Проблемні ситуації в навчанні – К., 1991 – 191 с
- 29 Фурман А В Проблемно-модульні навчальні програми// Освіта Спецвипуск 1996. –10 квітня – С 2-3
- 30 Фурман А В Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій. Автореф дис.. доктора псих наук. – К 1994 – Київський педагогічний державний інститут імені Миколи Драгоманова: 19.00.07 64 с
- 31 Фурман А В. Рівні соціально-психологічного експериментування в освітньому просторі України // Нauкові записки Тернопільського пед університету Серія 3 Педагогіка – 1999 – №6 – С 3-6
- 32 Фурман А В Розвиваєтній підручник підходи до розуміння і створення // Рідна школа – 1995 – №6. С 45-49
- 33 Фурман А В Система соціально-психологічного експериментування // Педагогічна газета – 1999 – №6. С 5.
- 34 Фурман А В Соціально-психологічна експертіза модульно-розвивальника заняті в школі К 1999 – 56 с
- 35 Фурман А В Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа: Спецвипуск – 1998 – №10 – С 11-22
- 36 Фурман А.В. Технологія створення граф-схем навчальних курсів в модульно-розвиваючі системі // Рідна школа. Спецвипуск. – 1997. – №2 С.25-34
- 37 Фурман А В Уровні решення проблемних задач ученическі // Вопросы психологии –1989 – №3. – С.43-53
- 38 Фурман А В. Фундаментальні експеримент з модульно-розвиваальної системи в школах України (контури наукового проекту) // Обрій. – 1999. – №2
- 39 Фурман А.В. Фундаментальний експеримент в талузі освіти суть та ходи започаткування // Пед пошук 1995 – №6 – С 9-14 №8 – С 19-23
- 40 Фурман А В Фундаментальний експеримент - це можливість кожного досягти вершин розумової, соціальної і духовної зрілості // Рідна школа. Спецвипуск. 1997 - №2 – С.7-9
- 41 Фурман А В Фундаментальний соціально-психологічний експеримент в школах України Анatomія пошуку //Освіта і управління. 1997 – Т 1 №3. – С.39-56
- 42 Фурман А В Чому не сучасна наша сьогодніша освіта? // Директор школи. 1999 №36 (84) – С 2-3
- 43 Фурман А В Атаманенко С.І та ін Оригінізи концепції навчальної книжки і підручника // Рідна школа. – 1995 №1 – С 17-20
- 44 Фурман А В., Гуменюк О.Є Модульно-розвивальне навчання передумови новацій, впровадження // Освіта і управління – 1997 – Т. 1 №4. – С.94-124
- 45 Фурман А В Семенюк Т Науково-методична експертіза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // Освіта і управління – 1998 – Т 2 №3 – С 98-109
- 46 Школа віри //Освіта Спецвипуск 1996 – 20 жовтня –16 с
- 47 Школа духовності // Освіта Спецвипуск 1997 – 1 жовтня – 16 с
- 48 Школа здібностей // Рідна школа Спецвипуск – 1996 – №8. – 80 с
- 49 Школа ментальності //Освіта Спецвипуск – 1997 – 2 вересня – 16 с
- 50 Юлявичене П Я Теория и практика модульного обучения Квунис 1989 272 с
- 51 Якиманская И С Лигиостиориентированное обучение в современной школе – М , 1996. – 120 с
- 52 Якиманская И С Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопр психологии – 1999 –№3 – С 39-47

## ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ОСОБИСТОСТІ ЯК КАТЕГОРІЯ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ

Духовні цінності у будь-якому окремо взятому суспільстві є соціально й особистісно необхідними, універсальними, суб'єктивними передумовами людської діяльності. Саме вони сприяють духовній свободі особистості і надають людському життю осмислений, свідомий, внутрішньо вільний і одночасно соціально-необхідний характер [6, 40].

В естетичній теорії як системі понять про сутність естетичного, про основні принципи його пізнання в дійсності і мистецтві, про природу і суспільну роль естетичної і художньої діяльності людей особливе місце займає естетичний смак. Він, визначаючи ставлення особистості до того чи іншого предмета, явища людини, є комплексним вираженням особливостей естетичної культури особистості, специфічна його функція – "регуляція нормативної спрямованості естетичного ставлення" [7, 54]. Оскільки естетичний смак – концентроване вираження естетичного досвіду, що спрямовує оцінку діяльності людини, то виховання естетичного смаку є одним із найскладніших завдань, одним із найважливіших критеріїв естетичної вихованості.

З вихованням смаку особистості естетичні погляди, принципи і настанови суспільства, перетворюються у глибокі і ґрунтовні естетичні переконання людини, стають її естетичними звичками. Як внутрішній збудник до конкретного акту поведінки, до оцінки своєї діяльності і вчинків, зовнішності манери дій інших людей, до естетичної оцінки предметів і явищ навколошнього світу, естетичний смак характеризує реальну естетичну свідомість, істинні естетичні потреби і прагнення особистості. "Естетичний смак і продукти, що створюються на його основі є реальністю естетичної свідомості особистості" [13, 83].

Сьогодні поняття "естетичний смак" як категорія естетики вченими трактується по-різному. Більшість авторів розглядаючи "смак", за основу беруть його оціночну природу. Ж. Вартанова визначає його як здатність оцінювати естетично значущі об'єкти. У процесі оцінювання важливе не стільки те, що заперечується, скільки те, що виявляється людиною в історично визначеному суспільнокультурному середовищі [3, 9].

А. Комарова стверджує, що "естетичним смаком прийнято називати історично сформовану здатність людини безпосередньо оцінювати естетичні явища в дійсності і мистецтві" [7, 53].

В енциклопедичному словнику за редакцією А. Прохорова дається таке визначення: "Смак естетичний – здатність людини до розрізнення, розуміння й оцінки естетичних явищ у всіх сферах життя і мистецтва" [14, 228].

У філософському енциклопедичному словнику за редакцією Л. Ільчева читаємо: "Смак – це естетична здатність людини до сприйняття й оцінки естетичних властивостей явищ і предметів, до розрізнення прекрасного і потворного" [16, 85]. Філософський словник за редакцією У. Фролова трактує: "Смак естетичний – практична здатність людини, що виробляється суспільною практикою, емоційно оцінювати різноманітні естетичні властивості, передусім відрізняти красиве, прекрасне від потворного" [15, 67]. Вже у цьому визначенні дану категорію розглядають як безпосереднє емоційне ставлення (з точки зору об'єктивних симпатій чи антипатій).

В естетичному словнику за редакцією А. Беляєва формулюється визначення: "смак естетичний – здатність людини за почуттям задоволення чи незадоволення (подобається, не подобається) диференціювати сприймати й оцінювати різні естетичні об'єкти" [17, 42].

У словникових виданнях в розкритті терміна "смак" звертається увага не лише на здатність індивіда оцінювати, але й на оціночний диференціал, тобто – на основі чого проходить оцінка об'єктів.

У праці "Питання естетики" Г.Недошивін визначає естетичний смак як "здібність розрізняти естетичну якість у явищах життя і творах мистецтва, а також в інших витворах людських рук" [11, 17]. Аналогічне визначення естетичного смаку дає В.Корнієнко у книзі "Про сутність естетичного пізнання" [8, 42].

Естетичний смак, на думку Д.Джолі й А.Щербо, – "це особиста естетична позиція людини" [5, 32]. З психологічної точки зору за цим визначенням стоїть одна сутність – переконання людини в певних ціннісних орієнтаціях. Це особисті уподобання, особиста точка зору на певні цінності. "Естетичний смак ... індивідуальний за способом буття" [там само]. За змістом він є індивідуально-суспільним: естетичні критерії людина виробляє в процесі власної діяльності, при спілкуванні з іншими людьми, з суспільством, запозичуючи щось з іхнього досвіду.

В книзі "Естетична свідомість і художня культура" за редакцією В.Мазепи вказується, що естетичний смак передбачає індивідуально-неповторне переживання об'єкта, що сприймається, "...він неможливий без рефлексії почуттів, у якій народжується стан естетичного володіння об'єктом, а не лише його оцінки в судженні про нього. Найбільш яскраво ця властивість естетичного смаку проявляється в мистецтві, коли художник у своєму творі неповторно передає своє ставлення до предмета творчості. Разом з тим, мистецтво сприяє розкриттю індивідуального багатства людини, що сприймає його" [18, 151-152].

За Є.Яковлевим, "естетичний смак – це один із найважливіших елементів естетичної свідомості, який поєднує у собі естетичні почуття й ідеал" [20, 1].

На зв'язок естетичного смаку з емоційним світом людини вказує А.Буров. На його думку, естетичні оцінки "повинні перетворюватися в органічну частину свідомості людини, стати особистісною склонністю до того чи іншого роду естетичного". Тому "смак не є оцінкою чи системою сукупності оцінок, а склонністю і готовністю до естетичної оцінки... – це відносно стійка властивість особистості, в якій закріплені через посередництво естетичної інформації внутрішні норми і склонності, що виконують роль особистісних критеріїв для естетичної оцінки" [1, 128-130].

На нашу думку, естетичний смак є не сумою різноманітних якостей, а синтезом, що об'єднує всі складники в єдину систему. Ми вважаємо, що найбільш оптимально цей важливий елемент естетичної свідомості розкриває А.Молчанова. На її думку, він існує як специфічне співвідношення кількох сторін, що об'єднує елементи в єдину систему і робить їх специфічною заініціюючою естетичного відображення. Вона характеризує смак як об'єднання таких підсистем:

- 1) здатність чуттєвого відображення естетичного;
- 2) здатність осмисленого, розумного сприйняття естетичного, що опирається на теоретичне мислення, в т.ч. і на естетичні погляди особистості;
- 3) здатність естетичного оцінювання естетичних якостей;
- 4) здатність прямого співставлення естетичного предмета з рівнем власних естетичних потреб [10, 56-57].

У розкритті суті естетичного смаку А.Молчанова поєднує емоції, естетичні почуття, естетичні сприйняття, естетичну оціночну діяльність й естетичні потреби особистості.

Емоції відіграють у пізнанні навколошнього світу активну роль. Вони спрямовують наочно-чуттєве сприйняття естетичної дійсності. Естетичне сприйняття загострює і поглилює спостережливість, сприйнятливість і вразливість особистості, бо немає "сприйняття без емоційного відгуку на об'єкт, що сприймається. Живе споглядання супроводжується емоційним переживанням споглядуваного" [2, 95].

Специфічна функція емоцій у пізнанні полягає в тому, що через почуття присмінного і неприсмінного, задоволення і страждання (з їх нескінченною градацією за інтенсивністю і відтінками) відбуваються ціннісні характеристики явищ і процесів об'єктивного світу.

В.Василенко вказує, що саме емоції можна розглядати як перший чуттєво-емоційний ступінь усвідомлення цінності, оскільки вони здійснюють первинну диференціацію – позитивні емоції інформують про позитивну цінність чого-небудь, а негативні – навпаки. "В емоціях ми маємо чуттєві пізнання сущого для нас" [2, 85]. В емоційних переживаннях міститься інформація про характер і величину цінності. Наші чуттєві оцінки пов'язані із зоровими, слуховими, тактильними та ін. сприйняттями. Вони не є адекватними аналогічним відчуттям. Через пізнавальні відчуття, сприйняття й уявлення особистість формує "почуттєву модель сущого в собі" [2, 94], тобто

відображає природні властивості і внутрішню структуру навколошнього світу.

Емоційно-пізнавальні та емоційно-чуттєві процеси проходять одночасно, бо, як ми вже згадували, сприйняття не відбувається без емоційного відгуку на предмет, що сприймається. Все, що ми споглядаємо, – переживаємо емоційно, тобто суть емоції – оцінно-пізнавальна.

Емоції є суб'єктивними, оскільки вони пов'язані з особистисними потребами, чим вони багатіші і різноманітніші, тим більше емоційне життя людини, багатша душа.

Емоції, на відміну від почуттів, мають ситуативний характер. "Естетичне почуття може співпадати з естетичною емоцією, якщо мова йде про сприйняття внутрішньої краси і гармонії, але воно складніше від емоції, коли освоюється виразність, значення явища, ставлення краси і значення до життєвого образотворчого змісту" [10, 20]. Почуття – це стійкі властивості особистості, що виникають на основі емоційної оцінки і проявляються в різних переживаннях. Естетичні почуття – це різноманітне емоційне ставлення до предметів та явищ навколошньої дійсності: задоволення, духовна насолодя, радість, захоплення та ін. Вони пов'язані з прекрасним, потворним, комічним, трагічним та ін і відображають цінність образу не лише у словесній формі, а й у рухах, звуках, мимиці і т.д.

За своюю природою естетичні почуття пов'язані з матеріальним світом. "Почуття завжди носять чітко виражений предметний характер" [19, 4], хоча самі є духовним утворенням: "Для виникнення естетичного почуття необхідна крім першої сигнальної системи (чуттєве начало) ще й друга сигнальна система (духовне начало)" [1, 100]. Почуття людини формуються в результаті узагальнення конкретних переживань, емоцій, що виникають під впливом навколошнього середовища.

Почуття – суб'єктивне. Воно залежить від точності, глибини, цілісності, істинності сприйняття і, звичайно, від естетичних потреб індивіда. Велике значення в оцінюванні відіграють досвід людини, умови сприймання, її естетичний ідеал. Іноді критерії оцінки торкаються лише зовнішньої форми явища, не проникаючи в його суть, адже зміст оцінки залежить від повноти естетичного сприймання. Тому естетична насолодя чи відраза не є об'єктивним показником цінності предмета. "Але вони завжди правдиво виражають дійсний рівень естетичного розвитку людини уміння естетично сприймати, оцінювати зміст її естетичної свідомості – норм, ідеалів, поглядів, на яких вони ґрунтуються" [5, 36]. Почуття відображають позитивне і негативне ставлення Сила, тривалість, стійкість, зовнішні прояви почуття залежать від різних факторів: це не лише міра цінності, визначена людиною, а й індивідуальні особливості психіки "в художньо-естетичній сфері: наша думка рухається від живого споглядання предмета до емоційно-оцінного переживання його і від нього – до виражально-зображеного закріплення (втілення) цього процесу в образі переживання" [12, 41]. Саме тому на одну і ту ж цінність кожен реагує по-різному – один бурхливо, інший стримано. Різноманітна і тривалість почуттів.

Завдяки специфічності прояву наших почуттів виникає необхідність переведення емоційної оцінки в поняття та оцінні судження, тобто в інтелектуальну форму. Щоб оцінити предмет всебічно, необхідно піднести над емоційно-конкретним досвідом, а значить проаналізувати його. Результатом цього аналізу є оцінні поняття.

Зміст естетичних оцінок залежить від психічних особливостей людини, розвитку творчої і відтворюючої уяви, естетичного сприймання, вміння оперувати образами, емоційної чутливості. Велику роль відіграють у судженнях смаку "суб'єктивні мотиви та індивідуальні риси характеру. Первинними умовами естетичної вихованості є знання предмета, який обговорюється і повага до смаків, поглядів, симпатій інакомислячих" [4, 129]. Це найважливіші суб'єктивні гаранти смаку.

Якщо розглянути взаємозв'язок почуття – судження, то він матиме такий вигляд: сприйняття – відображення – переживання – оцінка. Естетичне почуття вимагає чуттєво-конкретного образу, що відображається у свідомості, завдяки духовним асоціативним опосередкованим здібностям воно перетворюється у судження. При створенні власних суджень приводяться в дію не лише механізми відображення та переживання, а й духовні сили особистості.

На характер естетичних суджень, на критерії оцінки впливають мотиви спілкування з мистецтвом та навколошнім світом. Духовна потреба отримувати задоволення є основою сприймання і оцінювання. Вміння естетично оцінювати А.Щербо й Д.Джона визначають як

першу функцію смаку [5, 34]. Саме в естетичних оцінках предметів і явищ навколошньої дійсності, творів мистецтва найтовніше виражається естетична вихованість особистості. Зміст естетичних оцінок дає змогу встановити вибірковість, повноту, точність естетичного сприймання, силу естетичних почуттів, самостійність естетичних суджень, широту, багатство естетичного світогляду, бо, вже сам факт оцінювання свідчить про те, що даний об'єкт чи твір мистецтва не байдужий для особистості, ішо він пов'язаний з її інтересами й естетичними потребами.

Водночас, завдяки оцінюванню, естетичні почуття, які несуть задоволення, духовну насолоду, стимулюють діяльність, у якій предмети та явища свідомо удосконалюються. Цю діяльність ми можемо назвати естетичною. Саме творча спрямованість естетичних почуттів є поштовхом до естетичної діяльності. В цій оцінці функція естетичної свідомості трансформується в мотиваційну. Це друга функція смаку [5, 39]. Оцінчна природа естетичного смаку виступає ще й своєрідним регулятором естетичного сприйняття людиною навколошнього світу.

Крім цих функцій сформований естетичний смак виконує ще й інші:

- орієнтаційну – вміння особистості орієнтуватись в особистих естетичних поглядах і естетичних поглядах інших людей, духовних цінностях суспільства;
- інформативну – більш вишуканий смак допомагає краще орієнтуватися в естетичній сфері;
- виховну – вплив людини з розвиненим естетичним смаком на виховання, що не володіє смаковими навиками. Найбільш важливу роль ця функція відіграє у формуванні естетичного смаку дитини. З перших днів життя вона знаходиться в середовищі, створаному з допомогою смакових установок батьків одяг, інтер'єр, колір, матеріал, іграшки дитини – все це відіграє велику роль у формуванні її майбутніх смакових переваг. Цілеспрямована система естетичного виховання у цей період життя дитини дасть позитивний результат у вихованні естетичного смаку.

Аналіз естетичного смаку як категорії естетики доводить, що ступінь його розвитку є важливим показником естетичної вихованості. Це не просто один із аспектів духовного збагачення особистості, це – суттєва передумова забезпечення виховного впливу мистецтв, засвоєння духовної культури суспільства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Буров А И Эстетика проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике – М. Искусство, 1975. – 176 с
2. Василенко В.О Цінність і оцінка – К.: Наукова думка, 1964 – 160 с
3. Вартанова Ж А Эстетический вкус как специфическая способность ценностного отношения к действительности / Авторсф .. кацц. пед. наук – Ереван ЕГУ. – 1978 – 22 с.
4. Громов Е Начала эстетических знаний – М : Сов. художник, 1971 – 248 с.
5. Джола Д.М , Жербо А.Б Теорія і методика естетичного виховання школярів. – К : ВМН, 1988. – 392 с.
6. Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников // Сборник – М : НИИ общей педагогики АГН СССР, 1980. – 122 с.
7. Комарова А.И. Эстетическое воспитание студентов – К.: Выща школа, 1984. – 159 с.
8. Корниенко В О сущности эстетического позиционирования – Новосибирск, 1962. – 168 с
9. Котикова О П. Эстетическое воспитание старшеклассников / Учебно-методическое пособие – Минск: "Універсітэцкая", 1999. – 159 с.
10. Молчанова А С. На вкус и цвет . – М : Искусство, 1966 – 200 с.
11. Недошивин Г. Вопросы эстетики. – Вып. 4. – М. : МГУ, 1960. – 195 с.
12. Сім'ячко А.П. Специфика наукового і художнього пізначення // Етика і естетика – 1999. – № 34 – С 44-49.
13. Скатерников В К. Об эстетике вкуса. – М , 1974, – С.83.
14. Советский энциклопедический словарь / Под ред Прохорова А.М. – М: Сов. энциклопедия, 1987. – 600 с.
15. Философский словарь / Под ред Фролова И.Т. – М. Политиздат, 1991. – 559 с.
16. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Ильчева Л.Ф – М: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
17. Эстетика. Словарь / Под ред. Беляева А.А – М : Политиздат, 1989 – 446 с
18. Эстетическое сознание и художественная культура / Ответ редактор В.И.Мазепа, В Г.Нестеренко, В.А Молчанов и др. – К: Наукова думка, 1983. – 280 с
19. Якобсон Р.М. Чувства, их развитие и воспитание // Новое в жизни, науке, технике. Серия: педагогика и психология. – М : Знания. – 1976 – №10 – 62 с
20. Яковлев Е.Т. Эстетический вкус как категория эстетики – М : Знание, 1986. – 55 с.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Потреба у формуванні правової культури гідростаючого покоління зумовлюється тим, що майбутні фахівці різних рівнів уже сьогодні мають добре знати свої права і обов'язки додержуватись правових і моральних норм, не припинатись правопорушень. Такого стану можна досягти при умові цілеспрямованого, систематичного та добре організованого правового виховання, формування нової правосвідомості молоді, розвитку її правового світогляду, системи правових знань, навичок поведінки, потреби керуватися правовими нормами у повсякденному житті.

Потреба у правовому вихованні молодших шkolярів постає і з необхідності ранньої профілактики відхилень у їх поведінці, тобто проведення виховної роботи на стадії формування основних рис характеру, винесень із середовищем. Рання профілактика викликається тим, що спостерігається такий тривожний симптом, як омоюдження діячою з ючинності. Сьогодні на обліку в правоохоронних органах питома вага молодших шkolярів складає 6-8 відсотків приблизно така ж питома вага учнів початкових класів (від загальної кількості) які розглядають служби у справах неповнолітніх [8, 103-104].

Вперше поняття "правове виховання" в науковій літературі з'явилось у 1969 році й означало цілеспрямований систематичний вплив на особистість для формування правової свідомості розвитку правових почуттів вироблення навичок і звичок правомірної поведінки.

Характеризуючи поняття "правове виховання", потрібно виділити чотири його аспекти. По-перше, правове виховання ґрунтуються на точному знанні правових фактів і явищ. Знання закону - перша і основна умова правового виховання. Проте просте засвоєння тих чи інших норм права ісристко буває центральним процесом, якщо правові факти і явища не відображені в інших позиціях, якщо їх вивчення належним чином не організоване. Якщо вони не виховують особистість у потрібному для суспільства напрямі. По-друге для нормального функціонування закону і суспільства, його поваги і неукiltного, добровільного виконання всіма громадянами необхідне виховання не тільки поваги до права, закону а й до органів місії, суду, прокуратури а також до осіб, які стоять на охороні законів. По-третє виховуючи нетерпиме ставлення до антисуспільних проявів, не варто зводити це виховання до формування такого ж ставлення до людини, яка вчинила проступок. По-четверте правове виховання не можна зводити лише до формування правової свідомості особистості. Правосвідомість як частина світогляду юдини відображає тільки ті явища, які регулюються нормами права, включаючи почуття громадянськості і високої відповідальності особистості за свої вчинки і поведінку [3, 6-7].

Принциповим у правовому вихованні неповнолітніх є питання і якого віку можна доводити до свідомості дітей суть важливих правових норм "Добре відочо, - пишє М.Фіц та, що молодші шkolярі сучорше, ніж дорослі, дотримуються правил гри і діячого кодексу поведінки (не бреючи не доноси, не будь жадбним, не будь болгузом). На ці риси почуття справедливості дітей і слід спиратися у правовому вихованні молодших шkolярів. Принципи правосуддя цілком доступні дітям 8-10 років, треба тільки використовувати відповідні сюжети при цьоді" [12, 28].

"Як свідчить практика, - пишуть М. Володъко і О. Карнов, - морально-правове виховання лише тоді може дати позитивний ефект коли воно має комплексний характер і починається в сім'ї, дитячих садках, в школі буквально з першого класу" [2, 121].

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти України з питань правового виховання шkolярів пропонується правове виховання учнів "здійснювати постійно, починаючи з молодшого шкільного віку і продовжувати протягом усіх шкільних років молодої людини". Якісь заперечень чи сумнівів серед учнів, які займаються проблемами правового виховання учнівської молоді, щодо можливості розпочати його з молодшого шкільного віку немає.

Ми цілком погоджуємося з думками цих авторів, бо фактично саме з дитячих років закладаються елементи правових знань. Адже дитині вже у сім'ї, дитячому садочку, початковій школі доводиться стикатися з певними правилами поведінки, вибирати певне ставлення до них бути чесною, справедливою, поважати старших, цінувати працю інших, не ображати слабших і т.п. Для дітей ці явища виступають і як моральні, і як правові тому що вони ще не

можуть розділити мора і право допустиме і законне. Обидва ці поняття виступають як єдине ціле. З розвитком таких якостей як чесність, справедливість, дисциплінованість та інших, у дітей формується і певне морально-правове ставлення до встановленого порядку вдома, у школі, на вулиці.

З огляду на сказане є можна погодитись з думкою окремих дослідників, що "правове виховання починає здійснюватись значно пізніше ніж, скажімо, етичне, політичне, трудове, естетичне, фізичне" [10, 35-36].

Важко не погодитись з думкою дослідника іші проблеми В. Обухова, що переведення такої точки зору у сферу практики може привести до небажаних наслідків, передусім, для самої особистості: "Досвід показує, пише він, що дитина яка не знає ніяких обмежень, що не звикла добре розрізняти "можна" і "не можна", часто не вміє стримувати свої бажання, навіть коли вони суперечать загальноприйнятим нормам моралі і права. Така дитина виявляється недостатньо підготовленою до наступної стадії психічного розвитку в неї можуть появитися зародки можливих відхилень" [7, 54-55].

На можливість правового виховання у молодших класах вказує і зарубіжний досвід. У цивілізованих країнах в молодших класах викладають мораль та право, посинаючи з поясненням змісту таких слів як "громадянин", "вітчизна", "закон", "суспільство", "справедливість" тощо.

У додатку до Рекомендацій Ради Європи про викладання прав людини в школі стверджується: "Поняття, пов'язані з правами людини, можуть і повинні закріплюватися у свідомості якомога раніше. Так, наприклад, діти, які відвідують дитячий садочок або навчаються в початковій школі, можуть уже набути досвіду нечасильницького врегульовання конфліктів і поваги до іншої людини".

Правове виховання молодших школярів спрямоване на досягнення таких цілей: по-перше воно забезпечує необхідну правову грамотність школярів, формуючи основи правових знань повагу до закону, переконаність в необхідності його дотримання; по-друге, допомагає стримувати учнів з нестійкими моральними та правовими поглядами від здійснення негативних вчинків і правопорушень. У першому випадку об'єктом правового виховання є всі молодші школярі. У другому – правове виховання спрямоване на учнів, для яких характерне відхилення в поведінці.

Наукові дослідження і нагромаджений практичний досвід дозволяють сформулювати та завдання, які повинні вирішуватись у процесі правового виховання учнів загальноосвітніх шкіл. До них потрібно віднести:

- повагу до законів і прав і співжиття, окрім до прав і поведінки учнів у школі та за їх межами;
- усвідомлене, обмежене виконання прийнятих правомірних стандартів (правил) поведінки;
- повагу до осіб, що охороняють правопорядок у країні;
- переконаність у новідворотності особистої відповідальності і покарання за вчинені правопорушення;
- нетерпимість до порушників законів і правил співжиття і погреба вести активну боротьбу з правопорушеннями [9, 43].

До конструктування змісту правового матеріалу є різні підходи. Перший з них пропонує взяти за основу змісту правового виховання не систему понять юридичної науки, а тільки ті відхилення правової свідомості особистості, які є причиною вчинення правопорушень. Несповнолітніми впливають або можуть вплинути на допущення ними правопорушень. Такий підхід зводить правове виховання тільки до виховної роботи профілактичного характеру і не враховує значення правових знань для морального, трудового, екологічного та інших напрямів виховання, вирішення таких соціально значущих проблем, як формування світогляду, психологічна і юридична підготовка молоді до праці, до громадської і правоохоронної діяльності тощо. Такий підхід приводить до того, що у правових роботах зі школярами використовують тільки одну галузь права – кримінальну. У такому разі школярі орієнтуються на те, що право – це тільки кримінальне право, кримінальний закон, який лініє карає і забороняє, тому спотворює уявлення про нашу державу і право.

Другий підхід полягає в обмеженні змісту правової освіти і виховання учнів використанням одних ліній норм права. При цьому не враховується той факт, що право, закон невіддільні від держави, що право є лише специфічним інструментом діяльності держави.

виразником її волі. Цю істину мають усвідомити молоді громадяни нашої держави. При цьому важливо показати реальну діяльність держави як зі створення законів, так і з їх захисту.

Третя позиція щодо змісту правового виховання учнів передбачає системний підхід у формуванні правових знань та вмінь школярів. Відповідно до неї зміст правового виховання має базуватись на побудові системи необхідних учням правових фактів і понять, враховуючи потребу суспільства у всебінному впливі на особистість педагогічно доцільно відібраних з різних галузей права фактів та понять, забезпечуючи цілісну систему знань про державу і право [3, 13-14].

При підборі інформації для правового виховання школярів мають враховуватися такі моменти:

- важливо давати не тільки знання закону, а й формувати переконаність у справедливості й доцільноті його вимог, готовність до повсякденного його дотримання;

- не можна переносити центр уваги правової інформації на заборони та санкції. Навпаки, потрібно показувати напрями активної дії, які ґрунтуються на законі, розкривати шкаловість будь-якого протиставлення законності і доцільноті (у зв'язку з цим важливо давати правильну оцінку тим фільмам, книгам, де присутнє спотворене трактування цих понять). Як зауважує В Оржеховська, практика заборон призводить до того, що дитина, втрачаючи можливість хоч би якось контролювати ситуацію, володіти ісю, починає відчувати безпорадність. Okрім того, якщо будь-яке задоволення забороняється і його одержання пов'язане з порушенням заборони, то в результаті повторення подібних ситуацій відбувається зміщення: дитина починає одержувати задоволення від самого процесу порушення заборони [8, 77];

- центр ваги правової інформації має бути спрямований на конституційні принципи суспільства і держави, права та обов'язки громадянина;

- необхідно послідовно проводити тезис про зв'язок прав та обов'язків громадянина, про особисту відповідальність за проступок;

- правове виховання – один із шляхів формування соціальної активності і громадянської відповідальності молоді. Під таким кутом зору і повинні вирішуватися його методичні й організаційні питання [6, 9].

Отримуючи правові знання, школяр виробляє до них певне ставлення, яке становить собою його емоційний зв'язок з предметами і явищами світу. Ставлення можуть бути позитивними і нейтральними. Позитивні та негативні ставлення, переживання почуттів задоволення і нездоволення через різні факти і явища призводять до формування упевненості людини в істинності чи фальшивості тих чи інших поглядів, принципів, думок. Тут важливу роль відіграють аналіз, співставлення своїх поглядів з поглядами інших людей [5, 37-38].

Вплив правового виховання на формування правосвідомості і поведінки особи зв'язане з особливостями правових знань. Їх специфіка – тісний взаємозв'язок із соціальним досвідом індивіда, а також своєрідна роль як одного із суттєвих регуляторів поведінки.

Правові знання дозволяють учніві співвідносити власні вчинки і поведінку своїх товаришів із загальнопрійнятими нормами і слідом вносити в ці вчинки і поведінку потрібні корективи, проявляти певні вольові зусилля для досягнення адекватності своєї поведінки, а також поведінки своїх товаришів до цих норм.

Разом із тим необхідно підкреслити, що вплив правових знань на поведінку людини не можна перебільшувати. Індивід може добре знати певні норми, права і наслідки, які настають за їх порушення, але все ж порушувати ці норми, вважаючи, що невиконання їх у кожному конкретному випадку чимось виправдане. Така невідповідність зв'язана, очевидно, з тим, що формування оціночної функції правосвідомості, яка вікточас в себе формування відповідних правових понять, уявлень, почуттів, – процес складний, тривалий і суперечливий. Тому в таких випадках, коли правові знання у школярів не стали особисто значущими, не складаються і переконання в правильності деяких вимог закону, в необхідності їх дотримання. Виконання моральних і правових норм такими ісповнолітніми буде залежати в значною мірою від ситуації та обстановки [7, 34].

Перетворювати правові знання, погляди, ставлення, почуття у глибокі особисті переконання і вчинки, формувати стійкі звички дотримуватись порядку в суспільстві, закріплювати навички правомірної поведінки у школярів необхідно у процесі активної

самостійної громадської правоохоронної діяльності, нагromadжуючи морально-правовий досвід боротьби проти негативних проявів

Правоохоронна діяльність учнів передбачає досягнення таких, івок штей а) сприяти перетворенню правових знань у переконання в необхідності дотримання та охорони законів нашої держави, б) залучити школярів до участі в правоохоронній діяльності

Правильно організована правоохоронна діяльність учнів стає могутнім фактором перетворення знань права у правові переконання які регулюють поведінку особистості

Розглядаючи правове виховання школярів як цілеспрямовану виховну роботу школи з формування правової свідомості і правомірної поведінки молодих членів суспільства потрібно зауважити що мова йде не про ізольовану сферу виховання а про один з важливих елементів загальному ланцюгу заходів з виховання учнівської молоді. Відповідно організація і підчленування правового виховання повинні випливати із загальних завдань виховної роботи і узгоджуватись з її пітаннями

Взаємозв'язок правового виховання з іншими напрямами виховання здійснюється на основі спільноти духовних цінностей, які охороняються різними видами соціальних норм і засвоюються різними формами суспільної свідомості. Засвоєння цінностей, які охороняються правом, передбачає наявність у громадян едності інтересів усіх соціальних груп. Саме тому правове виховання має розглядатися як органична частина усієї системи національного виховання [1, 21]

В умовах, коли на поведінку неповнолітніх істотно віливають недостатність власного досвіду і тенденція до його генералізації загострене прагнення до самоствердження, дорослості, емоційності, динамізму відносин, насилування, наявніння не завжди легко визначити справжнє значення того чи іншого факту, циніка, правильно розібраться у складній ситуації протистояти тискові негативного впливу мікросередовища. Тоді правове виховання перетворюється в важливі тісні вироблення у молодого члена національного суспільства системи соціальних цінностей овочіння яким життєвим досвідом зафіксованим у принципах і нормах права [6, 7]

Правове виховання може дати цалежні очікувані результати тільки тоді, коли при його організації враховують не тільки вікові особливості молодих школярів а й здійснюють його диференсифіковано тобто з урахуванням реального стану правосвідомості і поведінки учнів. У школі, на жаль, такого положення не дотримуються, правовиховна робота здійснюється назагал

Врахування рівня правової вихованості школярів має бути систематичним, а не базуватися тільки на даних, отриманих на початку організації правового виховання. Систематичні "заміри" правової вихованості школярів дозволяють вносити корективи у правовиховну роботу, необхідність у яких виникає часто [6, 41]

Метою правового виховання потрібно вважати досягнення такого рівня розвитку правосвідомості особистості, коли контроль вихователя за її поведінкою заміниться самоконтролем, а вдосконалення морально-правової сфери свідомості особистості стає функцією самої особистості. Отже, правове виховання досягає своєї мети, якщо воно формує у дитині здатність самостійно управляти власною активністю. Ця здатність значною мірою залежить не тільки від характеру виховного впливу (наприклад які вимоги і в якій формі ставляться до дитини, як організується її діяльність, спілкування) а і від того як сама дитина внутрішньо сприймає ці впливи, в тому числі і свою участі у правоохоронній діяльності [11, 57]

### ЛІТЕРАТУРА

- 1 Бойко А.М Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. - К. 1996 - 232 с
- 2 Володько М.В Карлов О.М. Правове виховання в школі. сім'ї – основа профілактики правопорушенів серед учнівської молоді // "Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та студентської молоді / За ред. В.М Герасименка. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. 1994 – С 120-122
- 3 Давыдов Г.П Теоретические основы отбора правовых faktov для формирования правосознания и поведения // Формирование правосознания и поведения учащихся / Под ред Г.П Давыдова - М. 1981 - С 6-22
- 4 Кориненко Л.М Об опыте изучения уровня правосознания школьников //Правовое воспитание молодежи /Под ред В.Н Кудрявцева - 1974 - С 58-59
- 5 Никитин А.Ф. Формирование правовых взглядов и убеждений учащихся // Формирование правосознания и поведения учащихся / Под ред Г.П Давыдова - М. 1981 - С.36-50

- 6 Миньковский Г М. Система и основные условия эффективности правового воспитания молодежи // Проблемы правового воспитания молодежи / Под ред. В В Кудрявцева - М. 1974 - С. 6-9
- 7 Обухов В.М. Влияние правового воспитания на формирование правового поведения школьников // Правовое воспитание школьников / Составители Г П Давыдов А Ф Никитин В М Обухов - М 1979. - С.53-60
- 8 Оржеловська В М. Профілактика приворушень серед ісповідників К 1996 352с
- 9 Пирогов В Н Ломтев С Н Вопросы повышения эффективности правового воспитания школьников // Проблемы предупреждения правонарушений учащихся общеобразовательных школ / Под ред. В В Панкратова - М 1990 - С.39-48
- 10 Рябко И Ф Основы правовой педагогики - Ростов-на-Дону. 1973 - 188 с
- 11 Соколов Л.Б. Организация и руководство правоохранительной работой учащихся / Формированіє правосознання и поведенія учащихся / Под ред Г П Давыдова - М 1981 - С 50-65
- 12 Фішуз М М Правове виховання учнів - К 1997 - 148 с

Олег МАРУШІЙ

### **РОЛЬ ШКОЛИ У ПІДГОТОВЦІ ЮНАКІВ ДО СТРОКОВОЇ СЛУЖВИ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ**

Військово-патріотичне виховання в школі є складовою системи національного виховання. Його завдання полягає в виробленні високого ідеалу служіння народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання Української держави. Згідно з концепцією виховання дітей та юнаків у національній системі освіти військово-патріотичне виховання практиканс "формувати громадянинна-патріота, виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність в будь-який час стати на захист Батьківщини, оволодівати військовими та військово-технічними знаннями, спонукати до фізичного вдосконалення, а також вивчити бойові традиції та героїчні сторінки українського народу, ного Збройних сил" [1].

Чи забезпечує навчально-виховний процес у загальноосвітній школі вирішення цього завдання?

Задля вивчення рівня сформованості у юнаків цілеспрямованості про службу в армії, стану підготовки до служби у Збройних силах України нами проведено анкетування 60-ти солдатів одині з частин Тернопільського гарнізону. Запитання анкети зорієнтовані на встановлення думки солдатів щодо роботи в школі спрямованої на підготовку юнаків до служби в армії: на виявлення недоліків у цюому аспекті з погляду самого об'єкта дослідження. Варто визначити чинність суджень визначеніх аспектів насамперед через те, що вони сформульовані через призму реалій солдатського життя.

Так, за даними респондентів, уявлення про службу в армії змінюються з перших днів перебування у частині. У 52-х відсотків опитаних вони стали абсолютно іншими, у 48-а змінилися частково. Наведений факт треба врахувати командуванню частини, військовим психологам. Необхідно в період адаптації юнаків створити для них умови нового психолого-соціального комфорту, а випускникам загальноосвітніх шкіл - подати максимум об'єктивної інформації про сучасний стан Збройних сил України та умови служби в них.

Відомо, що навчальні плані загальноосвітніх шкіл повною мірою забезпечують можливість одержання базової середньої освіти, проте, на думку солдатів строкової служби не всі набути в школі знання практично часто використовуються під час служби в армії. 25 відсотків опитаних воїнів незалежно від терміну служби, вважають, що в освоєнні азів солдатської служби ніякі знання зі шкільної програми їм не знадобилися, 31% респондентів застосували на практиці знання і вміння з математики 33% - з фізики 13,3% - з історії 15% - з фізичної культури, 15% - з допризовної підготовки.

Представлені кількісні дані актуалізують ряд проблем, які можна вирішити у процесі ієктного навчання, зокрема загальноосвітніх предметів. Вчителям необхідно орієнтувати учнів на практичне застосування набутих знань у повсякденному житті, а юнаків - і на можливість їх використання упродовж виконання свого конституційного обов'язку. Крім цього педагогічним колективам потрібно звернути більшу увагу на формування в юнаків певних практичних умінь і навичок оскільки 52 відсотки із групи опитаних вважають, що певні вміння і навички набути в школі їм не знадобилися в армійському житті. Водночас 22% воїнів

стверджують що мають навички фізичної праці і заняття спортом 67% – водіння автомобіля (5% не змогли дати відповіді)

У процесі дослідження вдалося з'ясувати, що 48,3 відсотка респондентів підтвердили достатній рівень своєї фізичної підготовленості до служби в армії. Проте 46,7% вважають свою фізичну підготовку ще недостатньою. Встановлений факт можна частково пояснити поганшенням фізичного здоров'я молодого покоління. Але не можна "закривати очі" і на зниження уваги до стану фізичної культури в окремих загальноосвітніх школах. Причагідно зазначимо, що рівень фізичної підготовленості новобранців необхідно також враховувати командирам і диференційовано підходити до фізичних навантажень під час проходження юнакачі служби.

Важливим чинником виховного процесу в школі є досягнення такого результату, коли на час закінчення навчання юнак усвідомлює необхідність служби в армії. Як свідчать соціологічні дані, найефективнішим виховним заходом є створення формуванню у школярів свідомого ставлення до військової служби, з зустрічі з воїнами чи ветеранами війни. Так вважає 33,8 відсотка опитаних воїнів. Цей показник підтверджує, що переконливим аргументом усе ж залишається особистий приклад. Ефективнішими заходами за твердженням воїнів, були також обговорення книг кіно і телепередач (30%), екскурсії в військову частину (5%), бесіди на виховних годинах (3,3%). Поряд із тим 6,7 відсотка солдатів за нашими показниками не віднадали ефективним щодо усвідомлення необхідності служби в армії жодного виховного заходу в школі. 13,3 відсотка респондентів не змогли дати відповіді на запитання який виховний захід спонукав їх свідомо йти на службу в Збройні сили України. Відразу виявляється що і така ситуація певна частина воїнів виконують свій конституційний обов'язок як законопосулювані громадяни а не через свідомо сформовані переконання. Продовження виховної роботи з даною категорією солдат – реальна необхідність, тому що відсутність у воїна певних моральних і духовних якостей різко знижує рівень віддачі служби.

Уагатинюючи недоліки які на думку воїнів допускає школа при підготовці юнаків до служби в армії, зазначимо, що 18,3 відсотка опитаних вважають недостатньою фізичну підготовку а 3,3% - психологічну. 11,7% відзначають нестачу конкретної інформації про армію у школі. 10% – недостатню увагу до предмету доопризовної підготовки юнаків. Частина воїнів (16,7%) категорично заявляє, що школа нічого не дає у підготовці до служби в армії. І лише 6,7 відсотка вистовишились, що школа працює без недоліків у цьому напрямі.

На основі свого солдатського досвіду юнаки пропонують під час навчання у школі посилити фізичну і допризовну підготовку, наблизити і преведення до умов армійського життя. Щодо морально-психологічної сфери то опитані солдати вважають що за час навчання в школі із школярів треба намагатися виховати стійких, стриманих, ввічливих чоловіків і справжніх патріотів.

Пронишовши певні стапи армійського життя, 11,7% респондентів визначилися з вибором професії, вирніти залишилися на налстякову службу або вступити до військового навчального закладу. Мотиви такого вибору у солдат дуже різні. Основні тут'ї подобається армійське життя, тому, що зараз важко знайти роботу з цивільних професій.

Насамкінесь розглянемо найважливіший результат дослідження. Так, 86,7% воїнів переконані що служба в армії потрібна кожному юнакові. Вона, на думку, є першою школою, де юнак сам на сам стикається з проблемами життя, при цьому фізично і морально загартовується, вчиться поважати старших, цінувати волю.

Актуалізація проблеми підготовки юнаків до служби в армії пошуки нових ефективних форм для підвищення рівня їх готовності продиктовані потребами часу і вимагають застосування до вирішення цього питання різних інституцій: загальноосвітньої і військової школи армії, церкви і громадськості, батьків. Питання підняття престижу служби в армії і військових професій необхідно вирішувати на державному рівні.

### ЛІТЕРАТУРА

- Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Рішення колегії МО України – Протокол № 2 / 4 – 8 від 28.02.96, р

Катерина ЯРЕСЬКО

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КУЛЬТУРИ І ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА

Методологічним підґрунтям педагогічної науки є теорія пізнання (єпістемологія), яка вивчає загальні передумови пізнавальної діяльності людини, природу пізнання та форми і рівні Актуальність досліджень у галузі теорії пізнання, їх вплив на розвиток комплексу педагогічних наук не зменшилися у двадцятому столітті, а навпаки – різко зросли. Філософи пояснюють це становище глибокою кризою сучасної технократичної цивілізації, для подолання якої з'явилася потреба "в глобальній переорієнтації сучасного розуму не тільки на пошук нового зразка раціональності а і таких пізнавальних стратегій які б гарантували адекватні розуміння людиною своєї власної творської сутності в умовах якисно нової соціокультурної ситуації на початку третього тисячоліття" [1, 196].

Описана ситуація виникла в системі компонентами якією є природа, людина, діяльність, существо культура. Характерною ознакою ситуації виступає глибокий вплив здобутків культури на особистість существо діяльності людини. Аналіз процесу розвитку культури з точки зору об'єктивного і суб'єктивного факторів показує, що за темпами свого розвитку об'єктивний фактор суттєво винерджас суб'єктивний. Об'єктивний фактор на перший погляд, має відображати об'єктивну реальність, що існує незалежно від людини. Але виникнення і розвиток суб'єкт-об'єктних відношень змінює статус матерії: тиші та речі стають об'єктами, які включаються в діяльність людини, у тому числі й пізнавальну. Об'єктивна реальність виступає для індивіда не в своєму "чистому вигляді" а в формі різноманітних моделей (математичних, фізичних, геометричних, човинів тощо).

Отже, реальність, яка стає об'єктом пізнання, – це матерія, запущена до взаємодії з людиною. Вона виступає у таких формах які не повністю і не точно відображають природні форми. Суб'єкт-об'єктні відношення не залишаються незмінними. При інъзькому рівні культури спостерігається велика залежність людини від природи. Поступове розвиток об'єктивного фактора приводить до ускладнення об'єктів. Наприклад, у наш час має місце тенденція до створення складних технічних об'єктів як результатів інженерної діяльності (турбіни, генератори електричної енергії тощо). Ці об'єкти функціонують відповідно до законів природи, але існують іх власні закони, відмінні від законів природи. Складні технічні об'єкти характеризуються такими соціальнічими параметрами, як надійність, економічність, довговічність, естетичність, екологічність та ін. Вони зумлюють соціальні умови життя людей, створюють природно-соціальну систему і поступово виходять з-під контролю суб'єктів (приклад – аварія на ЧАЕС). Ці обставини знову приводять людей до залежності від природи, але вже на більш високому рівні розвитку культури. Протиріччя, що виникають завдяки інтеграції об'єктивного фактора і суттєвого відставання від цього процесу – суб'єктивного, сприяють появі таких проблем, які складно вирішити навіть спільними зусиллями світового співоварисства.

Англійський історик А. Гоннібі, який розглядав суспільний розвиток як поєднану зміну цивілізацій, зробив висновок, що у 20 столітті почалася "магальна всесвітня історія". Перед людиною постало нова проблема – "єдиної долі людства, збереження життя на Землі" [2, 266]. Поява проблеми пов'язана з історією розвитку сучасної цивілізації яка породила кризу індустріального суспільства. технократично орієнтованої культури в цілому. Причиною прискореного розвитку соціально-економічних процесів стала сама людина та її цілеспрямована перетворююча діяльність, що підсилювалась новими й новими досягненнями в галузі науки, техніки, технології. Щодо інтеграції об'єктивного фактора філософи Н. Бучило і О. Чумаков зауважують "якщо від вербального (словесного) спілкування до письменства людство йшло близько трьох мільйонів років від письма до друкування – приблизно п'ять

тисяч, від друкування до таких аудіовізуальних засобів, як телефон, радіо, телебачення, звукозапис тощо – приблизно п'ятсот років, то для переходу від традиційних аудіовізуальних засобів до сучасних комп’ютерів потрібно було менше п'ятдесяти років” [2, 267]. Одним із результатів прискорення суспільного розвитку стала деградація навколоїншого середовища.

Процеси інтеграції притаманні і суб’єктивному факторові, але вони здійснюються значно повільніше. Деградація природи викликала деградацію людини як частини природи “її поведінка, уявлення і спосіб мислення виявилися неспроможними своєчасно змінюватись адекватно до тих змін, які з великою швидкістю почали здійснюватись навколо” [2, 267]. Отже темпи інтеграції об’єктивного фактора значно перевищують темпи інтеграції суб’єктивного. Виникають протиріччя і відповіді їм “глобальні” проблеми. Згідно з словником іншомовних слів термін “глобальний” походить від фр *global* взятий у цьому загальному Проблеми, які торкаються кожної людини і всього людства мають загальнолюдський характер, називаються глобальними. Актуальним виступає питання класифікації глобальних проблем, що виникає в системі природи → людина → діяльність → суспільство → культура. Вказані компоненти системи постійно змінюються, взаємозв’язки між ними є джерелом суперечностей і глобальних проблем. Перша група суперечностей виникає між природою та іншими компонентами системи. Наприклад, суперечність між природою і людиною полягає в тому, що довгий час людина з її потребами перебувала в пріоритетному становищі (принцип антропоцентризму), а внаслідок своєї діяльності завдавала великої шкоди природі (забруднення навколоїншого середовища).

Група глобальних проблем виникла в результаті існування протиріч між природою і суспільством: забезпечення енергією, паливом, питною водою, сировиною тощо. Ресурси Землі обмежені, але їх часто витрачають, не беручи до уваги життя і потреби майбутніх поколінь. Взаємозв’язки між людиною і суспільством є джерелом демографічних проблем, освітніх, охорони здоров’я та ін. Відомий гуманіст А. Швейцер підкреслював наявність протиріччя між етикою моральної особистості і етикою суспільства. Він писав, що “етику моральної особистості було принесено у жертву стиці суспільства” [3, 292]. Це положення підтверджується під час виникнення конфліктів між державами (інтерсоціальні). Формою їх розв’язання часто бувають війни, економічні санкції тощо, від яких особливо потерпають мирні люди, руйнуються здобутки культури. Отже, серед глобальних проблем ізраз найбільш актуальних висувають проблеми збереження миру, встановлення справедливого економічного порядку.

Між діяльністю людини та компонентами культури виникають протиріччя:

- матеріальні здобутки культури руйнуються в результаті воєн через нестачу комп’ютерів для їх зберігання;
- духовні здобутки залишаються незатребуваними, забуваються, а також истерикають від воєн негараздів (землетрусів, виверження вулканів тощо), іноді навіть знищуються навмисно;
- практичні здобутки людей, серед них – нові технології, способи, засоби виробництва, іноді використовуються не для цілісті і здоров’я людей, а навпаки – для їх знищення;
- сфера духовного життя людей (система освіти, виховання, розвитку творчості) розвивається недостатньо, відстає від розвитку інших компонентів культури, та ж саме можна сказати про відповідні зв’язки (шкоти, музеї, бібліотеки тощо);
- рівень освіченості людей рівень овочодіння тісно чи іншою галузю знань, або діяльності іноді використовується не для одержання нових здобутків культури, а для їх руйнування.

У вирішенні важких проблем наука завжди приходить на допомогу людям. Але особливість сучасної ситуації характеризується тим, що глобальні проблеми створюють відкриту складну систему (об’єктивний фактор), тоді ж неспроможні вирішити ці проблеми, застосовуючи одну чи кілька наук (суб’єктивний фактор). Тут необхідні зусилля всіх наук, іх плідна співпраця тобто інтеграція суб’єктивного фактора. Філософія виконує роль науки, яка з методологічним підґрунтям будь-якої науки, сприяє об’єднанню наук, іх інтеграції. Філософський підхід дозволяє розглянути глобальні проблеми “в їх єдності, цілісності та взаємозв’язку з точки зору їх суспільної значущості і соціальної обумовленості” [2, 269]. Розглядаючи специфику філософського усвідомлення глобальних проблем, потрібно

відзначити що філософія як форма пізнання дійсності розробляє такі категорії: "природа", "діяльність", "суспільство", "цивілізація", "культура", "суспільний прогрес", "глобальна проблема" тощо. Саме філософія визначає ціннісні установки, які впливають на спрямованість і результати людської діяльності. Філософія сприяє інтеграції наукового знання, створює підґрунт для вирішення міжнародних проблем. Вона формує найбільш загальні закони розвитку природи і суспільства, і глобальні проблеми розглядаються нею як закономірні явища, пов'язані з суспільним прогресом. Отже філософія сприяє інтеграції суб'єктивного фактора - зменшенню рівня дючих суперечностей, вивченням сутності структури, динаміки глобальних проблем, шляхів їх подолання.

Культурологія сприяє формуванню культури мистецтва, культури діяльності людини в тому числі - навчальної. Ця наука знайомить зі здобутками культури різних народів цивілізацій, допомагає вирішенню проблем, що стоять перед народами. Вона розглядає проблему культури діяльності у загальному вигляді - як об'єкт, що складається з кількох аспектів: етичного, естетичного, творчого, організаційного і технологічного. Окремий підхід до вивчення культури діяльності разглядається відповідними галузями людської праці а саме - культурою інженерної діяльності, педагогичною культурою, правовою культурою наукової діяльності тощо. Наприклад, проблема формування культури діяльності інженера-педагога розглядається на стику культурології філософії педагогіки психологии, інженерних наук. Культурологія дозволяє отримати:

- особливості культури діяльності представників різних народів
- дослідження особистості, групи, суспільства і відноси їх до того чи іншого аспекту культури
- вплив світової, національної і регіональної культури на особливості діяльності,
- ступінь сформованості навичок діяльності, рівень творчої складової діяльності
- етичний та етичний боки процесу, способу, засобів і результатів діяльності

Сучасні навчальні плани освітніх закладів включають дисципліни культурологічного циклу. Наприклад, майбутні інженери-педагоги вивчають дисципліну "Українська та зарубіжна культура". Основні завдання вивчення дисципліни, відображені в програмах, можна розподілити на три групи:

- 1) виявити сущість структур, функції культури як складного суспільного явища
- 2) ознайомити студентів із здобутками української та світової культури
- 3) сприяти формуванню духовних потреб

Аналіз наведених завдань показує, що:

- 1) цільовим об'єктом виступає майбутній інженер або інженер-педагог
- 2) цільовим предметом є формування духовних потреб особистості
- 3) цільові дії виявляти ознайомити, сприяти

Дисципліна "Українська та зарубіжна культура" є уніфікованою для всіх спеціальностей. У програмі не відображені різниці між потребами студентів інженерних та інженерно-педагогічних спеціальностей. На наш погляд, необхідно розробити концепцію вивчення циклу культурологічних дисциплін основоположенням якої стане наявність інваріантної та варіативної частин. Остання має відобразити особливості діяльності майбутніх фахівців.

Цільовий предмет (формування духовних потреб особистості) обмежено одною сферою культури - духовною. Цього недостатньо. Для майбутніх інженерів важливо виступає матеріальна і практична сфера для інженерів-педагогів - сфера виховання навчання, розвитку та відповіді закладів.

Аналіз цільових дій показує, що основним видом діяльності студентів у процесі вивчення дисципліни виступає репродуктивна. Їх навчають споживати культуру, аналізувати її здобутки і на цій основі - формувати власну духовну культуру. На наш погляд дисципліна недостатньо впливає на характеристики діяльності студентів на їх ставлення до глобальних світових проблем.

У першому завданні до вивчення дисципліни "Українська та зарубіжна культура" вказано, що культура - це суспільний феномен ("складне суспільне явище"). Проте культура - не тільки суспільне, а і антропологічне (людське) явище, що виникає на природному матеріалі і виходить за межі природи (П. Гурсевич) [4].

Філософи вважають культуру діяльності основою.

- філософського аналізу творчого процесу (В Малахов),
- аналізу творчості і способів життєдіяльності (В Сагатовський),
- аналізу взаємодії культури і творчості (О Гаман),
- розгляду естетичного аспекту в науковій творчості (М.Глазман, Л Зіннурова)
- аналізу етичного аспекту інженерної творчості (Т Фоміна)

В Малахов наголошує на тому, що культурологічний підхід традиційно використовувався для оцінювання результатів діяльності – віднесення їх до практичних, матеріальних або духовних надбань чюдства. Тепер, коли перед культурологічною наукою постала проблема моделювання процесу розвитку культури, прогнозування ходу цього процесу і результатів, необхідно застосовувати культурологічний і діяльнісний підходи. На думку автора це дозволить здійснювати проектування компонентів творчого процесу під час принципів, змісту методів і організаційних форм [5, 13-15].

В Сагатовський вважає що рушієм процесу розвитку культури є людська життєдіяльність. На ході цього процесу виникає об'єктивний фактор – рівень розвитку культури який залежить від результатів діяльності людей, а також суб'єктивний фактор що відображає особливості діяльності суб'єкта [5, 37].

Проблему взаємодії культури і творчості розглянуто О Гаманом [5, 46-47]. На думку автора, культура формує не тільки об'єктивну а й суб'єктивну передумову творчої діяльності. Процес творчості здійснюється при умові взаємодії суб'єкта з об'єктом, а також – суб'єктів між собою. Отже, важливою стороною діяльності в сучасних умовах виступає спілкування між суб'єктами. Культура спілкування забезпечує необхідний рівень роботи з інформацією, що в поєднанні з творчими можливостями складає суб'єктивні передумови творчого процесу.

Л Зіннурова, М Глазман пишуть, що на культуру діяльності великий вплив має естетична складова. Л Зіннуровою запропоновано таку структуру естетичного в науковій діяльності: естетична мета естетичний відбір, естетичний результат. Естетична мета і відбір поєднують в обґрунтуванні проблеми і розкритті наукового апарату дослідження (об'єкта і предмета, гіпотези, завдань, системи методів підходів, концепцій тощо). Компоненти наукового апарату складають взаємопов'язану систему, через них розкривається гармонія взаємодії людини і природи краса об'єктів природи. Все це викликає естетичні почуття радості, задивлення насолоди красою. Визначити естетичність результату можливо за допомогою вистовлення естетичного судження або естетичної оцінки. Наприклад у математиці зустрічаються такі естетичні судження: красива теорія, елегантне рішення, прекрасний результат, витончений спосіб і т. ін. Естетичні судження можуть виступати як критерії вибору об'єктів творчої діяльності, оцінювання результатів діяльності. В обох випадках естетичні судження підвищують культуру діяльності людини. М Глазман зауважує, що з естетичним аспектом пов'язані і мотиви наукового пошуку, і розвиток продуктивної чиви, і навіть критерії істинності наукового знання [5, 101].

Вище вказано що подотання глобальних проблем справа надзвичайно складна яка не має однозначних відповідей. До її вирішення потрібно іти кількома шляхами. Перший – формування глобальної свідомості людей, основою якої виступає новий гуманізм, що включає принцими три основних компоненти "почуття глобальності, нетерпимість до насильства, любов до справедливості, що ґрунтуються на визнанні основних прав людини" [2, 287].

Інший шлях, пов'язаний із першим, полягає у формуванні культури діяльності людини та і найважливішого в сучасних умовах аспекту – етичного. Представниками різних наук (філософії, біології, фізики та ін.) "активно розробляється новий термін – "науковий гуманізм", який виражає налагальну необхідність докорінної зміни людської діяльності, ставить науково-технічний прогрес у пряму залежність від моральних якостей не тільки окремої людини, а й людства в цілому" [2, 293]. Вчені заявляють, що людство зможе подолати екологічні та інші глобальні проблеми але при умові переходу до іншої цивілізації, яка ґрунтується не на принципах антропоцентризму а на принципах біосфероцентризму, акцентує увагу на синергії феномена життя і необхідності підтримувати біосферу в рівновазі.

Академік В Енгельгардт, розглядаючи тріаду наука, техніка, гуманізм, підкреслює, що увага вчених спрямована здебільшого на зовнішній матеріальний аспект наукової цінності

світу Але життя постійно вимагає уваги до "внутрішнього середовища" особистості, до її більш глибоких аспектів для того, щоби людина з найшта шляхи визволення від своєї приреченості. Автор пише "У пошуках найбільш ефективних форм діяльності потрібно зосередити увагу на проблемах, що торкаються широких верств населення, але необхідно також думати про окрему людину, про особистість, про духовний світ сучасної людини" [6, 87]. Задачу вчених у першому чергу, представників гуманітарних і соціологічних наук академік В.Інгетьярд відає в глибокому і неупередженному аналізі реальної дійсності та пошуку шляхів подолання тих винідних причин, які лежать в основі деперсоналізації зневолених матеріально і зубожілих духовно людей. На цей процес впливає безробіття, що породжує усвідомлення непотрібності людини в світі, втрату чести життя духовну спустошеність. Якщо глобальні проблеми стосуються людства в цілому, то проблема дегуманізації - окремої особистості. Ця проблема актуальна і для сучасної України.

Представники різних галузей науки (філософи, біохімі, інженери тощо) вистовлюють занепокоєння тим, що розвиток науки і техніки веде до духовної кризи - кризи ідентичності коли людина втрачає (частково, повністю) розуміння власної ідентичності в її відносинах із сопуттіним середовищем. Подолання кризи можливо через застосування принципу "наукового гуманізму" своєрідної загальної мови, нового есперанто для встановлення близького контакту "між інтелектуальною цариною науки і духовним світом людини" [6, 88]. Науковий гуманізм може стати містком для розуміння представників науки і гуманітаріїв. Саме принцип наукового гуманізму потрібно покласти в основу вивчення інженерами та інженерами-педагогами циклу гуманітарних дисциплін (культурологія, етика та ін.), що дозволить сформувати етичну сферу культури діяльності. Більшість сучасних дослідників дійшли висновку, що ефективність інженерної творчості визначається не тільки технічною грамотністю спеціаліста, а і значною мірою моральною позицією, психотого-педагогічною підготовкою.

Сучасний рівень розвитку техніки і технології ставить серйозні вимоги до еспеціалістів, зайнятих у сфері проектування, конструювання, виготовлення, виробування, дослідження нової техніки, організації колективів інженерів, робітників тощо. Зростання й ускладнення технічної оснащеності виробництва вимагає підвищення культури діяльності учасників цього процесу.

Все наше суспільство, а особливо виробництво має бути зацікавленім в тому, щоби досягнення інженерів, техніків, робітників цілком впроваджувались і давали віддачу. Від цього будуть значною мірою залежати моральні принципи особистості, колективу: активність або пасивність, ініціятивність або байдужість, відповідальність або безвідповідальність за справу. Етична сторона технічної творчості полягає в боротьбі за вдосконалення виробництва, проти технічного консерватизму. Причини появи технічного консерватизму можна розкрити за допомогою факторного аналізу (*factor* - лат. дючий, умова, рушіна сила будь-якого процесу, явища, чинник) [7, 668]. Факторами в даному випадку виступають об'єктивні суб'єктивні, особистісні, людський. Консерватизм - прихильність до старого, віджитого, обстоювання його, консервативні погляди, переконання" [7, 312]. Технічний консерватизм - прихильність до старих технічних рішень, віджитих форм організації праці і стимулювання робітників тощо. Об'єктивними причинами виступає розвиток техніки, суб'єктивними - небажання людей усунути старе, звичне, засвоєне і перейти до нового, невідомого. Особистісний фактор відображає стичну позицію частини робітників а саме відсутність ініціативи, невміння побачити перспективи, побоювання негативних наслідків і відповідальності тощо.

Суперечності людського фактора проявляють себе в системі "людина-машина", якщо людина не відчуває себе таким компонентом системи від якого значною мірою залежить ефективність її функціонування. Отже, кожний фактор вносить у роботу системи протиріччя, зменшити рівень їх дії можливо через

- формування культури діяльності кожної людини, що проявляється у відповідній організації діяльності;
- обґрунтований вибір технологій;
- надання можливості кожному проявити свої творчі здібності, потенціал;
- одержання сестетичного задоволення від отриманих результатів.

- працюння не тільки до економічного ефекту а й до створення умов для роботи подей з новою технікою, а саме подолання навантаження, фізичної, психічної напруги прискореного ритму тощо.

Т Фоміна пише "Інженерна думка має спрямовуватися на створення 'людського' варіанту нової техніки при збереженні морального критерію її функціонування" [5, 113]

У системі "людини-машина" зв'язок між технікою і гуманізмом розглядається в позитивному і негативному аспектах. Позитивний внесок гуманізму на техніку полягає в досягненні технічної і технологічної естетики. Позитивний вклад техніки у сферу гуманізму проявляє себе в створенні матеріальних основ життя сучасної людини. Негативний вплив техніки на життя людини досягнув великих розмірів, таких, що поставив під сумнів існування життя на Землі. Отже вказані аспекти взаємозв'язків компонентів системи природа, людина, діяльність – суспільство – культура – привели до виникнення глобальних проблем чюдства. Одним із підзахідів їх подолання є формування культури діяльності людини з такими аспектами етичним, естетичним, творчим, організаційним, технологічним. Підготовку майбутніх фахівців в інженерно-педагогічному винадому навчальному закладі доцільно спрямовувати на інтеграцію технічних, психолого-педагогічних і культурологічних дисциплін.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Лазарев Ф.В Трифонова М.К Філософія Учебное пособие. – Сімферополь СОНАТ, 1999 – 352 с
- 2 Бучило Н.Ф Чумаков А.Н Філософія Учеб пособие – М Знанie, 1998 – 304 с
- 3 Швейцер А Культура и этика – М , 1973. – 341 с
- 4 Гуревич П С Культурология Учеб пособие. Изд 2-е – М Знанie 1998. - 288 с
5. IV семинар по проблемам методологии и теории творчества Сімферополь 1984 216 с
- 6 Енгельгардт В.А Наука техника, гуманізм / Вопросы філософии - 1980 - № 7 - С 84-93
- 7 Новий тлумачний словник української мови У 4-х т – Г 2 – Київ Альянт 1999 – 911 с

Антоніна БОХОНЮК

## ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Гострота проблеми зайнятості усвідомлена сьогодні не всіма і не до кінця. Загальність праці, закріплена в недалекому минулому як правова обов'язковість всіх громадян передбачала автоматичне забезпечення державної гарантії надання робочого місця кожному працевлаштованому індивіду. З відновленням багажем геореспублічних знань і практичних навиків колишній випускник вищого навчального закладу з напрямленням іхав до визначеного місця роботи.

Перехід до ринкових відносин супроводжується загостренням у сфері зайнятості а саме посиленням незбалансованості між професійно-кваліфікаційною структурою випускників навчальних закладів і загальними потребами ринку. Внаслідок зменшення асигнувань на науку зростає труднощі у працевлаштуванні молоді з вищою освітою.

Поряд з соціально-економічним все відкриває постає соціально-психологічний аспект цих проблем. Протягом 1999 року кількість незайнятих молоді, яка звернулась за працевлаштуванням до Волинської обласної служби зайнятості становила 17830 осіб із них 1308 – випускники вищих навчальних закладів.

Сучасний ринок праці в Україні характеризується ростом безробіття, що призводить до зростання невідповідності між наявністю робочих місць і кількістю безробітних, які шукають роботу. З початку 2000 року чисельність незайнятих громадян, які бажають знайти роботу, на одну вакансію складала на Волині 79 чоловік. Тому влантування на роботу відбувається на конкурентних засадах.

Зі зміною кон'юнктури ринку праці змінюються й вимоги до професійних та особистих якостей працівників. На перше місце серед них виходять такі, як зацікавленість у набутті високої кваліфікації, творче зростання, інтенсивний розвиток і реалізація у праці знань, здібностей, присутність мотиваційної системи, спрямованої на підвищення конкурентоспроможності. Серед особистих якостей важливе вміння брати відповідальність на себе, потреба у постійному самовдосконаленні, комунікативність тощо. Серйозні зміни соціальної ситуації виявили проблему професійної самоідентифікації молоді. Одним із важливих аспектів професійного

розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме піанування власного професійного майбутнього кар'єри [1, 3].

Невизначеність із роботою вибиває чотоду людину з колії в багатьох сферах життєдіяльності. Крім основного джерела доходів вона втрачає душевну рівновагу психотогічний комфорт, відчуває зростання невпевненості й занепокоєності через непередбачуваність майбутнього.

Хто повинен навчити сьогоднішнього студента шукати роботу? Професори, що навчають премудростей наук і не завжди пов'язують їх з конкретною професією батьки, котрі в більшості випадків купують освіту своїм дітям. Або ж самі випускники, взявши на допомогу весь свій талант практичний досвід, що накопичився за студентські роки мають знайти собі роботу, яка найкраще відповідала б їх інтересам і професійній підготовці.

Ситуація, що склалась із працевлаштування, вимагає від майбутніх випускників знань того, як пропонувати себе на ринку праці і не поступатись власними матеріальними і духовними інтересами. В США давно задумались над цією проблемою і ще в 70-ті роки створили сітку так званих кабінетів кар'єри при університетах у рамках центрів роботи зі студентами. Одна з основних форм їх діяльності – затучення студентів до роботи на погодинній основі (паралельно з навчанням або на громадських засадах). Подібна робота як правило не оплачується, але компенсується можливістю студентам спробувати себе в різних видах діяльності і з'ясувати чого вони хочуть і що можуть, а також натягнути зв'язки і знайомства, що полегшать пошуку майбутньої роботи. В кабінетах кар'єри студенти отримують консультації щодо пошуку вакансій інтерв'ю з роботодавцем, вчаться складати резюме [5, 52].

В нашій країні наданням соціальної допомоги молодим людям, що опинились перед проблемою пошуку роботи, займається Державна служба зайнятості Міністерства праці та соціальної політики, соціальні служби для молоді, що створені в системі виконавчої влади, Фонд соціальної адаптації молоді, Національний координаторний центр соціальної адаптації військовостужбовців та членів їх сімей та ін. Молодим людям, які не можуть знайти роботу, вони зобов'язані надавати інформаційну, правову і психологічну допомогу.

Проблема безробіття викликає багато негативних переживань і стресових станів. Дане питання вивчалось у межах служби зайнятості методом інтерв'ю, в результаті чого було визначено основні соціально-психотогічні стани молодих людей, що відчувають проблеми з пошуком роботи, а саме:

- орієнтування на пластильні випадки, насильство, пошуках роботи
- страх ночіти відмову, що робить будь-які звернення до сторонніх людей важкими та посилює комплекс "приреченості на невдачу".
- утриманські настрої (безробіття – це проблема, яку мають розв'язати, перш за все батьки інші члени сім'ї держава, а не сам випускник).
- поява "захисних фантазій", підвищення рівня вразливості, орієнтація на зовнішню оцінку, страх припуститися помилки [3, 5-6].

Як не дивно але конкретна гуманітарна наука, вибрана студентом в якості спеціалізації в університеті, рідко є основним фактором у виборі конкретного виду трудової діяльності. Випускникам університету із ступенем бакалавра в галузі гуманітарних наук дуже важко знайти роботу. Серед випускників (що отримали ступінь бакалавра з предметів, що входять у спеціальність "міжнародні економічні відносини") є працівник соціальної служби для молоді, брокер у фірмі, що займається цінними паперами, менеджер із кадрів, учитель старших класів.

Таким чином, стає очевидним, що конкретна спеціалізація вузівського випускника який поступає на свою першу роботу, для потенційного роботодавця не така її важлива. Особливо це стосується спеціалістів з гуманітарних (філософія, історія) і суспільних (економіка, політологія, філософія) дисциплін. Роботодавці стверджують, що студенти-гуманітарі краще підготовлені до діяльності в якості лідерів місцевих адміністрацій і до прийняття ділових рішень, що відповідають естетичні ділових відносин [4, 73].

У кожної людини існують мотиви очікування сприяння та бажання власного професійного життя і професійної кар'єри зокрема. В останні роки почав зникати негативний відтінок поняття "кар'єра". Сьогодні людина, яка "робить кар'єру", розглядається швидше як та, що має позитивну орієнтацію на реалізацію особистісного і професійного потенціалу.

Критеріями життєвого успіху на думку психологів, є задоволення життєвою ситуацією (суб'єктивний критерій) і соціальний успіх (об'єктивний критерій). Тобто об'єктивна зовнішня сторона професійного росту – послідовність професійних позицій, котрі займає підвид, а суб'єктивна, внутрішня сторона – як людина сприймає власну професійну кар'єру, який образ її професійної самоідентифікації.

"Той, хто займався торгівлею, нажив спадщину, той, хто мав професію мав дохід і повагу", – зауважив Бенджамін Франклін. Для чого ми шукаємо роботу?" Щоби заробляти на життя Гроши – важливий фактор, але не основний. Дослідження показали, що люди чекають від своєї роботи інтересу, задоволення, гарантії забезпеченості, відчутності досягнутого результату, самоствердження. Існує шість найбільш поширених причин, чому людей не задовільняє робота:

- надії не віправдалися (роботодавець не зумів точно описати зміст роботи, очікувані надії не відповідають реальним роботи);
- дефіцит спілкування (ізоляція або невизначеність породжує неспевеність, апатію напруженні службові стосунки перешкоджають вітальному спілкуванню)
- упиралежнення (люди не хочуть йти протягом дорогою розумночи, що вони вже перерости свою роботу)
- відсутність визнання (відчуття, що ваша напружена робота не помічена, не кажучи про матеріальну винагороду);
- розвиток і кар'єра (якщо особистість не розвивається, не виходить за рамки прямих обов'язків то роботодавець забезпечує лише роботу, а не кар'єру);
- культурна відповідність (кожна організація фірма тощо має свій стиль або культуру; інколи виникає невідповідність між культурним рівнем людини і її службовим оточенням, що створює дискомфорт як для конкретного працівника так і для колективу) [6, 13-15]

Пошуки роботи починаються із обирання й обробки інформації про відповідну вакансію – можливе місце відшукання на роботу, з підготовки і проведення переговорів, правильного оформлення локументів. Важливо вміти виявляти конкурентів, що претендують на те ж робоче місце. Працювати відшукання часто залежить від вашого зовнішнього вигляду, іміджу, зміння вести переговори. Якщо ви володієте кількома професіями, необхідно вибрати з них найприоритетнішу. Приоритетність визначається не лише творчим складом, а і оплатою праці. Іноді можливе складення робіт якщо вони однорідні чи взаємодоповнюють одна одну [7, 31-33].

Визначивши в загальних рисах де б він хотів працювати студент повинен осмислити свої найкращі якості і здібності, щоби гідно представляти себе роботодавцеві обов'язково навчитись писати резюме. Важлива особливість резюме полягає в тому, що в ньому відзначаються універсальні вакансії в застосуванні в будь-якій справі: вміння, навики (в галузі управління або спілкування з людьми), а не просто перераховуються попередні місця роботи і наїви професій. У резюмі студент подає свою характеристику і рекомендації. Це додатковий привід ще раз поговорити з викладачем і обговорити представлені можливості відшукання на роботу [2, 52].

Освіта і професійна мобільність є основними чинниками конкурентоздатності робочої сили. Тому навчити студента думати про можливості отримати роботу не на студентській тає, щоби він не опинився потенційним аутсайдером на ринку праці – завдання існуючих соціальних служб та вищої школи. На сучасному етапі становлення ринкових відносин надзвичайно важливо усвідомити необхідність переорієнтації молодих людей у підході з інфантильного до активного вибору професії, працевлаштування, уміння орієнтуватися в широкому діапазоні професій і спеціальностей, усвідомлення необхідності і можливості їх освоєння, прагнення успіху, зацікавленості у власній трудовій кар'єрі.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Гришнова О. Освіта і професійна мобільність як чинники конкурентоздатності робочої сили // Україна: аспекти праці. Кіїв - 1999. - № 1. - С.3
- 2 Поляков В. Як правильно інформувати про себе потенційних роботодавців// Персонал. Кіїв МАУП 1995. - № 3. - С. 52
- 3 Сельє Г. Стресс без дистреса – Рига, 1992 – С 5-6.

- 4 Стободчиков В. І Ісаєва Л. А. Психологічні умови введення студентів в професію педагога // Вопросы психологии - 1996. № 4 - С 72-80
- 5 Уеллінг Холлі Барбара Як студентів американських університетів вчать шукати роботу // Персонал - К.: МАУП. 1995. - № 1 - С.67
- 6 Хорібі М. 36 дій, що допоможуть вам знайти роботу. - Мінськ, 1996 - С 13-15
- 7 Щокін Г. В. Як уникнути помилок при влаштуванні на роботу. Поради психолога - К.: МАУП 1994 - С 31-33

Віталій СТЕЛЬМАШЕНКО

## **РОЗВИТОК І ЄДНІСТЬ ОСВІТНІХ СИСТЕМ: СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Динамізм, притаманний сучасній цивілізації зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології в усьому світі – все це потребує створення таких умов, в яких народ України став бінансю, що постійно навчається. Держава і нація без високого рівня освіти – суспільство без майбутнього.

Сучасність у передідний період переживає важливий, і, водночас складний, насичений поинтами і суперечностями період свого розвитку. Економічні труднощі, зміни в існуючій структурі системи управління державою зміна приоритетів у внутрішній та зовнішній політиці, переосмислення історичного минулого і реалій недавніх подій сплеск національного самоусвідомлення – все це сплutoся у тугий вузол розв'язати який складно, але необхідно. Ці процеси ускладнюються тим, що відбувається становлення ринку праці, який є однією з характерних рис сучасності але впливає на життєдіяльність всіх соціальних систем і динаміку соціально-економічних процесів.

У цих умовах суспільству вкрай потрібні люди з високим інтелектом, які здатні приймати нестандартні рішення і критично пересмілювати сучасні процеси які мають тверду особистіт, життєву позицію, усвідомлюють свою відповідальність за все, що відбувається довкота, готові до сприйняття думок та ідей інших людей, які високо моральні і поважають чужі звичаї та традиції.

**Розбудова системи освіти.** Її докорінне реформування має стати основою відтворення і телектуативного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки і гехніки на світовий рівень становлення національного відродження державності й демократизації суспільства в Україні.

Попередні спроби удосконатення фахової освіти та підвищення якості професійної підготовки спеціалістів, які мають фрагментарний характер принципово не можуть привести до значного успіху. Потрібно здійснити глибокі, докорінні, кардинальні перетворення, що торкалися б як реформування системи вищої освіти так і практики підготовки майбутніх фахівців.

Такі перетворення можна здійснити лише на основі нового, але достатньо сформованого теоретико-методологічного пошуку, що дасть змогу звести в чітку структуровану систему різноманітної підготовки фахівців результати основного масиву педагогічних досліджень, актуалізувати дослідження і встановити їхній відносний пріоритет заповнити розрив між педагогічною науковою і практикою, ліквідувати суперечності між вимогами соціального замовлення суспільства і реальною готовністю фахівців до здійснення професійної діяльності. Ця концептуальна ідея має слугувати теоретичною основою для подолання більшості суперечностей, які стосуються процесу підготовки фахівців між зростими вимогами до якості підготовки фахівців і консерватизмом та нераціональністю системи іхньої фахової підготовки між декларованими цілями підготовки фахівців і реальними завданнями, на яких зосереджено зусилля колективів вузів, між приблизним характером результатів педагогічного впливу і необхідністю досягнення певних, з достатнім ступенем точності прогнозованих результатів навчання цілеспрямованого формування професійних і соціально значущих особистітів якостей майбутнього фахівця, між системним, комплексним характером професійних якостей фахівця і розрізненістю окремих дисциплін, які мають вивчати майбутні фахівці, між потребою розвитку творчих здібностей і творчої активності майбутніх фахівців і реальним процесом формування стереотипних знань в окремих галузях дисциплін, що вивчаються.

Освіта як система має відповісти внутрішнім та зовнішнім перетворенням, що відбуваються в нашому суспільстві. З метою всебічного аналізу системи підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів та робітничих професій й формування в нашій стажі розглядаємо її як системний об'єкт. Потреба в системному підході до вказаної проблеми зумовлена складністю і багатогранністю сторін освітньої галузі, її елементів і відносин, які неможливо з'ясувати ізольовано.

Для проектування і впровадження складних шляхопроводів освітніх систем характерні дві особливості: не достатньо розроблені теорія і відсутність інструментарію, який давав би змогу здійснювати об'єктивний аналіз стану справ.

Для визначення напрямів проектування нових освітніх систем вважаємо за потрібно обґрунтувати соціально-педагогічні умови, при яких розвиток системи вищої освіти є перспективним. До цих умов належать:

1) потреба суспільства в якісній підготовці фахівців певного профілю (вона співвідноситься з потребою регулювання ринку праці і виявляється через поняття "якість освіти");

2) визначення сфер використання спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і вимог до якісної фахової підготовки (реалізується через інтегроване поняття "якість фахової різнопрофесійної підготовки");

3) прогнозування розвитку якісніх різних типів і рівнів акредитації у зв'язку з попитом, що існує у суспільстві, і пропозиціями ринку праці (реалізується через поняття "рухливість освіти")

Кожна з трьох умов має своє змістовне забезпечення через такі вимоги до:

- a) фінансування;
- b) визначення якості фахової підготовки;
- c) оцінка його якості та критеріїв ефективності.

Освітні явища складаються в цілісну систему і працюють на конкретний результат ізлеспрацювання формування професійного рівня фахівця якісні відповідно до теорії функціональних систем може виступати системоутворювальним фактором, сукупність яких є організованою цілісністю, бо різноманітність освітніх форм має постати не як безладне напроміждження сумірно знайдених компонентів різнопрофесійної системи освіти, а системою закономірно зв'язаних елементів необхідних і достатніх для її функціонування і розвитку. Наше завдання полягає в тому, щоби визначити ці елементи і зв'язки між ними розкрити закони гришньої побудови різнопрофесійної освітньої системи України.

Ця системою різнопрофесійної підготовки фахівців (СРПФ) ми розуміємо сукупність елементів які мають освітні якості. Інтегрована СРПФ - це така сутність, у якої ще більше за сукупність об'єднаних сутностей, відтак при поділі системи на складові завади знайдеться властивість, що не пояснюється жодною комбінацією складових.

Система може бути складною і простою, статичною і динамічною, відкритою і токалізованою але і нормальне, ефективне функціонування немислимі без виконання основного закону безперечних відносин і суперечностей. Цей закон виявляє себе у складі та структурі системи (надлишкові елементи і зв'язки не лише не діють а і відвоїкають на себе увагу і фінансові ресурси ті, яких не досить, змушують працюючі органи функціонувати з перенавантаженням, виконувати невластиві їм функції та обов'язки). Суперечності процесу ведуть або до застою у різнопрофесійній підготовці фахівців, або до збоїв у системі через дефіцит ресурсів на таку підготовку. Не менш згубним є брак безперечних відносин у стосунках системи з оточенням, які не сприймає як морально застарілу систему, та, і систему, що реалізує неактуальні вимоги. Передусім необхідно перевірити всі частини й аспекти роботи системи на внутрішню і зовнішню узгодженість. Закон безперечних відносин і суперечностей діє як для забезпечення гомеостазу системи, її адаптації до середовища, так і для розвитку, при якому відбувається взаємна адаптація оточення і системи. Можна навести приклади систем (педагогичних, бюджетних, соціальних, технічних та ін.), розвиток яких зайдов у беди, саме через порушення закону безперечних відносин і суперечностей. І павпаки бурхливий розвиток систем пов'язаний із реалізацією цього закону, усвідомленою або спонтанною. Відзначимо, що закон безперечних відносин і суперечностей не ревізує ролі виникнення проблем як імпульсу розвитку, а співвідноситься як ціль і засіб.

Отже, закон безперечних відносин і суперечностей – це один із найбільш загальних системних законів. Чим вищою є узагальненість закону, тим меншою стає його конкретність тобто безпосередня прагматична сила.

Подамо принципи розвитку логіко-динамічних систем філософсько-педагогічного спрямування. Відповідно до структурних принципів необхідними умовами принципової життєздатності СРПФ є такі: а) узгодженість її основних частин; б) наскрізне проходження інформації через систему освіти та зворотний зв'язок; в) узгодження періодичності дії всіх частин системи освіти.

Динамічні принципи відображають узгодженість функції СРПФ та направлюють її розвитку. До них потрібно віднести: збільшення ступеня ідеальності (досягнення результату із застосуванням найменшої кількості іасобів), збільшення ступеня стандартизації освітньої системи, збільшення ступеня динамічності та керованості, виникнення і подолання соціальних суперечностей до певної межі, за якою система включається у надсистему у вигляді однієї з її частин.

Стандарти якості освіти розробляються ізгідно з міжнародними вимогами до стандартів визначеннями Міжнародними стандартами у галузі сертифікації та керування якістю. Одним із концептуальних підходів до створення СРПФ є відповідність її Міжнародному стандарту класифікації освіти. Ця класифікація об'єднує те, що в її основі лежить розподіл усього інтелектуального багатства якісно надбагато людство, за сферами та галузями знань.

У межах стандартизації різновіднівої фахової освіти можна виділити наваріантні завдання, що виникають при організації науково-педагогічного процесу у вузі та керуванні цим процесом. Вони є такими: взаємопов'язаними об'єктами стандартизації: зміст освіти в узгоджених танках системи різновіднівої фахової освіти, рівні освіченості, що відповідають кожній зоні цієї системи, типи навчальних закладів, які реалізують умови досягнення кожного рівня освіченості, характеристика їхньої науково-педагогічної діяльності: кваліфікація викладачів та співробітників вузу, необхідна для організації науково-педагогічного процесу, інформація, яка адекватно відображує мету, зміст, технології та результати діяльності різновіднівої підготовки кадрів.

Державний класифікатор України є складовою частиною державної системи класифікації кодування техніко-економичної і соціальної інформації, який розроблений згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 4.05.1993 р. № 326 "Про концепцію побудови національної статистики України і Державної програми переходу на міжнародну систему обліку і статистики". При розробці Державного класифікатора професій України (ДКПУ) за основу було взято Міжнародний стандарт класифікації професій прийнятій 1988 року (ISCO-88 International Standard Classification of Occupations ILO, Genève) який XIV Міжнародна конференція статистики праці Міжнародного бюро праці рекомендувала для переведення національних даних у систему, що полегшує міжнародний обмін професійною інформацією. У цьому стандарті і в ДКПУ знайшли також відображення положення Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED).

Система державних стандартів включає загальні положення і визначення основних понять, перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій, державні стандарти для освітньо-кваліфікаційних рівнів. Об'єктом стандартизації є державні стандарти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Державний стандарт освітньо-кваліфікаційного рівня – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів. Складовими державного стандарту освітньо-кваліфікаційного рівня є кваліфікаційна характеристика нормативна частина змісту освіти, компоненти кваліфікаційних завдань.

Державні стандарти освітньо-кваліфікаційних рівнів розробляють для кваліфікацій робітників: "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр".

Наведемо загальні визначення, які описують основні поняття, що визначаються терміном інтегрована система різновіднівої фахової підготовки. Освіченість – це якість людини, що характеризує її здатність до вирішення відповідальних завдань в різноманітних сферах життедіяльності, яка формується як результат засвоєння накопичених інвілізацією знань про світ, а також досвіду смислено-ціннісних відносин.

*Освіта* – це процес освіти, стрижнем якого є фундаментальні знання, спрямовані на розроблення засобів, методів прийомів перетворення середовища шляхом створення різних структур

*Вища освіта* означає формування вищого рівня можливостей людини, який випереджує тон, що склався на сьогодні.

*Вища педагогічна освіта* – це вища освіта в галузі педагогічної діяльності

Стандартизацію системи освіти необхідно розробляти відповідно до деяких загальних принципів. До них належать передусім такі:

1. **Принцип "жорсткої" стандартизації результату й умов забезпечення науково-педагогічної діяльності.** Поняття "стандарт якості освіти" містить вимоги до сукупності знань, умінь та навичок, що набуті внаслідок систематичного навчання або самосвіти. Тому результати науково-педагогічної діяльності, а також її матеріальні, інформаційні та кадрові засоби забезпечення підлягають жорсткій стандартизації, тобто виробленню таких вимог до освіченості випускника і до засобів досягнення цієї освіченості, зміна яких доцільна лише через структурні зміни у самих науках, що вивчаються, завдяки їхньому розвитку. Зміна жорсткого стандарту має відбуватися відносно повільно, слідом за накопиченням нових досягнень у науці та техніці.

2. **Принцип "варіантної" стандартизації процесу та засобів досягнення гарантованого результату науково-педагогічної діяльності.** Він полягає в тому, що процес викладання його методи та прийоми можуть бути різноманітними але на розробку, затвердження та впровадження їх накладаються процедурні обмеження, мета яких – гарантувати досягнення очікуваних результатів навчання.

3. **Принцип динамізму.** Серед державних стандартів для освітньо-кваліфікаційних рівнів мають бути документи, які регламентують можливості узгодженого оновлення діючих стандартів. З одного боку, вони враховують розвиток науки та техніки предметних галузей а з іншого – педагогічні та методичні досягнення.

4. **Принцип комплексності.** Він орієнтує на обіця ряду факторів, які впливають на досягнення кінцевого результату. Вимагає різнопланового підходу до аналізу та керування різnorівневою освітньою системою, розгляду сукупності об'єктів стандартизації.

5. **Принцип економічності.** З точки зору ефективності використання ресурсів він забезпечує необхідні заходи правилата та вимоги для досягнення високої якості навчання.

6. **Принцип входження та виходу.** Він полягає в потребі стандартизації обов'язкових вимог щодо підготовки фахівців залежно від типу вищого навчального закладу, в який має намір вступати абітурієнт та обраного професійного спрямування. Підготовка в будь-яких варіантах випускників вузів у свою чергу, регламентує вихідний стандарт якості освіти.

7. **Принцип диференціації ІСРФП** – складний неоднорідний об'єкт стандартизації, який потребує декомпозиції на простіші та більш однорідні складові. У визначенні складових вказують такі об'єкти:

- система різnorівневої фахової підготовки (моноструктурна різnorівнева структура фахової підготовки);
- професійне спрямування підготовки спеціалістів випусків кваліфікаційні виробування на всіх освітніх ступенях і кваліфікаційних рівнях;
- цикличність змісту підготовки (математичний фізичний цикли тощо)
- складові підготовки (гуманітарна, загальноосвітня, фундаментальна, загальнонаукова, фундаментальна загальнотехнічна, спеціальна).
- програми інваріантів підготовки та засвоєння циклів дисциплін (професійний інваріант, базовий інваріант інваріант користувача, ознайомлювальний інваріант).

Принципи стандартизації інтегрованої системи різnorівневої підготовки фахівців (ІСРФП) природно пов'язані із такими принципами викладання, як категоризація, структуризація, динамізм, єдність психологічна готовність, зв'язок із предметною галуззю, технологічність.

Залежно від предмета, який включене до типового переліку нормативних дисциплін, у державному стандарті для освітньо-кваліфікаційних рівнів мають бути описані початкові умови для вивчення курсу, основні цілі навчання із врахуванням інваріантної диференціації, основні поняття, які належить засвоїти на кожному із рівнів, основні концепції, ідеї та теоретичні положення, основні засоби навчально-предметної діяльності, які використовуються під час вивчення курсу, засоби навчання з предмета (література, інформаційні засоби тощо).

зразки виконання типових комплексних кваліфікаційних завдань завдання різних інваріантів для самоперевірки та ключі до них завдань, тести для самооцінки можлива тематика самостійних творчих робіт література щодо можливостей поглиблення даного курсу та вказівки про спадкоємність розвитку його у наступних курсах

Крім того, для викладачів та інших суб'єктів керування науково-педагогичним процесом державні стандарти якості освіти повинні включати вимоги до освіченості студентів із даного предмету із врахуванням інваріанта диференціації та відповідні критерії оцінок за модульно-рейтинговою системою навчання, рекомендацій щодо організації контролю за результатами науково-педагогічного процесу (етапи і форми контролю) навчальний процес (з урахуванням різновікової диференціації) та розподіл часу між видами занять, варіанти методичних розробок окремих розділів і тем курсу за новітніми технологіями навчання, варіанти педагогічних комп'ютерних технологій, що були випробувані у навчальному процесі та віправдали себе рекомендації щодо використання технічних засобів освіти і персональних комп'ютерів, типові тести про досягнення необхідного рівня знань, умінь та навичок для підсумкового контролю

Відмінність між професійним та професійно-освітнім стандартами полягає в методіці викладання. За професійно-освітнім стандартом викладають результати, методи, техніку застосування методів даного циклу дисциплін а за професійним – внутрішні проблеми циклу, що й дає змогу розвивати самі дисципліни.

*Професійна освітня стандарт* – це стандарт функціональної грамотності, за якими студент може сприймати розуміти й використовувати в межах своєї професії розроблені методики матеріалі речеві формулі, що стосуються даного циклу дисциплін.

Професійні та наукові знання – це фундаментальна характеристика будь-якої професії, а здобуття цевного освітнього та кваліфікаційного рівня – головна передумова будь-якої професійної діяльності. Розширення меж підсвіткового знання дає поштовх для виникнення нових робіт і професійних занять. Розвиток професійної діяльності відповідно до потреб соціально-економічного та культурного життя стимулює наукову та винахідницьку діяльність, сприяє становленню професійної майстерності, раціоналізації форм і методів праці. Це взаємопов'язані та безперервні процеси.

Голову при гармонізації освітньої та професійної класифікацій потрібно скоригувати їх, щоб обидві охоплювали всі сфери та галузі інань необхідна також система періодичного коригування класифікацій. Професійна класифікація поповнюватиметься деякими новими професійними спеціалізаціями або професіями, а освітня – новими напрямами спеціальностями і професіями. Декілька частини спеціальностей та професій інтегруватиметься відповідно до потреб суспільства.

Порівняння професій в різних країнах і регіонах вимагає, щоби національні професійні статистики були конвертованими в міжнародних стандартах. Не в усіх країнах є централізована обов'язкова регламентація назв професій, тим більше трудові книжки. В перспективі, чільно, досить буде мати певний стандартний перелік професій, який не є вичерпним, щоби надавати право власникам організаціям і установам визначати назви робіт, спеціалізацій та професій робітників на основі стандартної класифікації. На різних стадіях ринкових перетворень можуть бути різні рішення щодо визначення професій, які виникли, але загальна тенденція нові язана з відходом від жорсткої регламентації. Важливо тине, щоби для цієї статистики праці коли треба мати дані щодо певних професійних груп а також для цілей освіти та підготовки кадрів бути певні стандарти правила класифікації нових професій.

З урахуванням міжнародного характеру класифікації визначено чотири рівні кваліфікації:

1. Перший - початкова освіта, яка починається з 5-6 або 7 років і триває близько 1-2 років, відповідає першому та другому розряду

2. Другий охоплює першу і другу стадії середньої освіти. Перший стадія починається з віці 11-12 років і триває близько 3-х років, другий починається у віці 14-15 років і триває 3 роки. Йоді є необхідним період трудової підготовки. Він може доповнювати офіційну підготовку (навчання практика) або заміняти її частково а в деяких випадках і повністю.

3. Третій кваліфікаційний рівень визначено відповідно до ІСКЕД, відповідає розряду 5 (розряд 4 наявнісно залишено без визначення), навчання починається з 17-18 років і триває близько 4-х років, дає перший університетський ступінь.

4 Четвертий було визнано відповідно до ІСКЕД (відповідає 6-му і 7-му розряду), навчання починається у віці 17-18 років і триває 3-4 роки і більше, дає університетський або аспірантський ступінь

Національні особливості якості її опису професій здебільшого залежать від стану економіки та її розвитку, від рівня і виду технологій, організації праці та історичних умов різних країн

У багатьох країнах ще не створено всеохоплюючої національної класифікації, але вони використовують міжнародну стандартну класифікацію освіти (МСКО) як основу, пристосовуючи її до національних умов. Класифікація сприяє збиранню даних із поточних проблем навчання прийомом викладанського склада, фінансі, а також сукупність освічених людей, що їх виявлено під час перепису населення. Міжнародна статистика – це універсальна багатошільова система, всередині якої порівняльні дані організовано так, що особливості різних систем освіти та їхній відсоток є очевидними

Можна використовувати статистику освіти в плануванні охоплення цю людей та статистику резервів людських ресурсів у плануванні освіти. Для вирішення цього завдання існує система класифікації в галузі людських ресурсів. Це Міжнародна стандартна класифікація професій - МСКП. Кожна статистична класифікація як незалежна система по-своєму корисна. МСКП ґрунтуються на критеріях зайнятості. Вона зориентована здебільшого, на сферу діяльності в кожній професії незалежно від галузі знань або кваліфікації людини яка в ній зайнята. МСКО відображає два основні освітні критерії: рівень і зміст програм навчання за фахом. Вони розкривають освітній рівень і кваліфікацію потрібну в певній галузі знань або діяльності. За МСКО, освіта становить організований і безперервний зв'язок, який забезпечує процес навчання. Організований зв'язок використовує заплановані дані і налагоджений курс навчання. Він реалізується в освітньому агентстві чи організовує навчання набирає викладачів щоби свідомо організувати зв'язок усіх ланок навчання и освіти. Зв'язок відображає в навчанні спечити тривалості і неперервності. Це зміни в поведінці учасників процесу навчання інформаційні структури інань, понять відносин, навичок, здібностей

Отже, освіта включає навчання. У деяких країнах ідеякі мовах існують види діяльності як можна описати поняттям "освіта" а тільки як тренування або "культурний розвиток". Вільний час, відпочинок, спорт тощо не включають до терміна "освіта". "Самоосвіту", "сімейну і соціально спрямовану освіту", "випадкову освіту" не вважають освітою. оскільки вони не передбачають використання агентства або викладача, не дотримують неперервності в процесі навчання.

МСКО є статистично-класифікаційною системою. Для статистичного вимірювання меж та аналізу мають бути чітко окресленими. Ми використовуємо її як модель для формування галузей знань, напрямів підготовки за професійним спрямуванням фахівців з відповідною освітою, за спеціальностями різних кваліфікаційних рівнів та робітничими професіями національного класифікатора в період переходу до ринкових відносин з урахуванням історико-культурних особливостей і принципів розвитку системи освіти України

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Кремені В Г Вища освіта України стан та тенденції / Матеріали до підсумкового котегорії. Міністерства освіти і науки України 2000 – 194 с
- 2 Конвенция о признании квалификаций относящихся к высшему образованию в европейском регионе // Персонал. 1997 – №5. – С 12
- 3 Лігоцький А.О Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. Монографія – К Техніка, 1997 – 210 с
- 4 Луговий В І Управління освітою. Навчальний посібник К Вид-во УАДУ, 1997 188 с
- 5 Одерій Л П. Менеджмент якості вищої освіти. – К ІСДО, 1995, – 99 с.
- 6 Одерій Л П Кваліметрія вищої освіти. Методологія та інструментарій. Монографія – К МКА, ІЗМН 1996 – 264 с

## ПРОГНОСТИЧНИЙ МОНІТОРИНГ У СИСТЕМІ САМОАТЕСТАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ Й ВУЗУ

В умовах ринкових економічних відносин перехід до підготовки спеціалістів на замовлення відомств, підприємств та установ неминуче призведе до диференціації професіоналізму на ринку праці. Як свідчить саме життя, це вимагає від навчальних закладів що реалізують професійно-освітні програми різних рівнів наявності механізмів швидкого реагування на потреби ринку праці оскільки конкурентна боротьба вже йде не тільки між навчальними закладами одного рівня акредитації а і різновіковими а також між державними та комерційними навчальними структурами. Все це ставить питання про необхідність розробки в кожному навчальному закладі, на кожній спеціальності системи яка б забезпечувала відліковування потреб ринку праці й конкурентоспроможність своїх випускників.

Таким чином, мова йде про те, що перехід до ринкових відносин ставить навчальний заклад перед необхідністю прогнозувати суспільну потребу в спеціалістах відповідного профілю підготовки і якості знань поглядів і вичух споживачів до своєї "продукції", а потім точно задовільнити їх.

Для вирішення цих завдань, як свідчать наші дослідження, керівництву навчального закладу необхідно вийти за межі своїх оцінок та умов поглянути з боку на результати своєї праці, осмислити стан і місце свого навчального закладу та спеціальності в місті, районі, галузі; виявити конкурентів, і вивчати їх слабкі та сильні сторони і бути професійно готовими до конкурентної боротьби.

На сучасному стадії як свідчить аналіз досвіду атестації (самоаутестації) ВНЗ, є досить кількість критеріїв та іх показників, які характеризують спеціальність і ВНЗ в цілому за основними напрямами діяльності. Однак у всіх винадках головним є ефективність навчального процесу і якість підготовки спеціалістів. Це дає право, іважкоючи на можливості однієї статі, зробити основну увагу при розгляді проблеми відліковування і прогнозу зосередити на одному з головних процесів у функціонуванні ВНЗ – на навчальному процесі.

Протягом останніх років педагоги і вчені-практики для вирішення завдань наукового прогнозування в освіті все частіше звертаються до можливостей моніторингу. І тут відомі роботи А.Бєлкіна, В.Горб, М.Кларіна, Ю.Конаржевського, О.Чебедєва, А.Майорова, А.Орлова та ін. Більшість авторів під поняттям "моніторинг в освіті" розуміють систему спостереження яка дозволяє виділити злини в освітніх системах під впливом умов їх розвитку і безпосередньо педагогичної діяльності. При цьому наприклад, у роботі А.Майорова [1] з точки зору управління освітою дається достатньо грунтовна тієюточна класифікація структури моніторингу в освіті:

**Інформаційний моніторинг** – збір, накопичення, систематизація, можливо, розширення інформації про ефективність навчального процесу, що передбачає проведення спеціально організованого обстеження на стадії збору інформації.

**Баговій моніторинг** – виявлення нових проблем та загроз зо того, як вони стануть усвідомленими на рівні оцінки якості знань. Аналог моніторингу в сколопіні, то що за невеликою кількістю індикаторів проводиться постійне відліковування стану всієї системи з метою виявлення відхилень які можуть становити загрозу.

**Проблемний моніторинг** – виявлення закономірностей, процесів, загроз, тих проблем, які відомій суттєві з точки зору організації навчального процесу. Тематика даного моніторингу юстистично динамічна. Поряд із проблемами які мають постійний характер і зв'язані з функціонуванням педагогичної системи, може існувати ціля рятування які закриваються після реалізації моніторингу (наприклад формування системи атестації учнів надання платних послуг в освітніх установах).

**Управлінський моніторинг** – відліковування і оцінка ефективності наслідків і вторинних ефектів рішень прийнятих у галузі освіти. Для утворення цей вид моніторингу може бути розширенний за рахунок наявності проблеми визначення ефекту впливу, коли завданням моніторингу стає побудова систем оцінок для визначення динаміки її можливості впливу зовнішніх або внутрішніх факторів на ефекти які спостерігаються.

З точки зору нашого дослідження певний інтерес викликає останній клас моніторингу – управлінський. Відомо, що всяке управлінське рішення в навчальному процесі спрямоване на підвищення, уdosконалення і т.п. Останні не повинні бути загальными а мають здійснюватися відносно якихось вимог, котрі як наочі вже було відзначено, наприклад у системі акредитації (атестації) так же постійно змінюються, як змінюються вимоги суспільства до освіти. Отож, повинні бути паралельно відслікованими дві групи критеріїв і їх показників: вимоги і ступені їх досягнення. При цьому основна цінність такого моніторингу, вважаємо, полягає в тому, щоби за виявленими на певному стадії тенденціями "розбалансування" або "угодження" цих двох груп можна було здійснити прогноз, інтропозицію (на декілька місяців чи років) можливого розвитку процесів. Такий вид моніторингу базується на роботі А. Белкіна [2], можна назвати прогностичним моніторингом, а його результати використати в процесі самоаtestaції спеціальності.

Стійкість моніторингу може бути статичною і динамічною. Статична стійкість на думку А. Белкіна, характеризує малу рухомість зовнішніх форм існування педагогічного явища. Динамічна ("незмінне в змінному") означає тежку змінюваність зовнішніх форм існування об'єкта при стійкості його внутрішньої природи (наприклад зміна партнерів спілкування велика смоційна мобільність у стосунках із ними при незмінності інтересів, мотивів дій).

Точність прогностичності, за результатами моніторингу, залежить від якості й кількості прогностичної інформації, від ефективності прогностичних методів. Вона зв'язана з двома основними підходами – "процесійним" і "подійним". "Процесійний" полягає в "передбаченні значення" тих чи інших явищ майбутнього "подійний" – в передбаченні якихось конкретних факторів подій. Ми поділяємо думку А. Белкіна про те, що до педагогічного прогнозування застосовуються обидва названі підходи, однак найбільш доцільним і надійним є "процесійний". Саме його ми використовуємо при прогнозуванні протягом 2-3-річного відстідковування результатів навчального процесу.

Так при самоаtestaції навчального процесу з питань його планування та організації аналізуються й оцінюються:

- наявність державної та регіонально-галузевої частини кваліфікаційної характеристики (КХ) ступінь її відповідності загальним і регіонально-галузевим вимогам до випускника;
- наявність навчального плану його новизна, спрямованість «згодженість» з КХ і стандартом, наявність типових програм, забезпеченість програмами
- відповідність планування і організації навчального процесу кваліфікаційним характеристикам, навчальному плану, програмі та вимогам виробництва (науки) й школи
- відповідність планування до економічності педагогічного процесу
- організація СРС, виробничої практики і їх ефективність
- поточна якість засвоєння матеріалу студентами оцінка всіх видів практик (гести, запитання різних рівнів, вирішення задач із спеціальності вирішення задач із фундаментальних дисциплін і т.п.)
- якість знань студентів випускного (передвипускного) курсів показана за результатами виконання пакетів ПККвЗ і пакетами ККР

- якість здачі держкспітів та захисту дипломних проектів і робіт
- наукова діяльність студентів, НДРС,
- оцінка якості роботи випускників у народному господарстві й системі народної освіти

Ретроспективний і поточний аналіз якості захисту дипломних проектів і робіт та здані держкзамси варто супроводжувати аналізом організації цієї роботи. При цьому аналізується:

- склад ДЕК та численність відповідність голови спеціальності з якої приймаються екзамени чи проводиться захист дипломних робіт, характеристика членів ДЕК, пропертне відношення запрошеніх з установ і підприємств галузей-заковників.
- наявність у ДЕК документів передбачених Положенням про ДЕК,
- тривалість екзамену або захисту дипломної роботи, відповідність методики опитування випускника і проведення захисту дипломних робіт нормативним документам та спрямованості їх на майбутню діяльність
- протоколи засідань ДЕК, їх відповідність Положенню.

- якість характеристики протоколів ДЕК звітів голів ДЕК за останні 3 роки, їх рекомендацій з питань підвищення якості підготовки спеціалістів й усунення недотиків
- хід обговорення підсумків роботи ДЕК.
- кількість випускаючих кафедр та спеціальності кафедр які очочують доктори наук малочисленних кафедр (6 чоловік і менше).
- договори на підготовку спеціалістів і оплату (в тому числі вічірників і заочників)
- розподіл кандів вищої кваліфікації за віком і перспективи заміни

Дана методика стимулювання діяльності основних структур навчального закладу дозволяє його керівнику не тільки оцінювати а й порівнювати ефективність роботи факультетів і кафедр (відділень, циклів) із підготовки спеціалістів

Не меншу увагу ми звертаємо на тематику дипломних проектів і робіт та їх якість\_ якість і спрямованість екзаменаційних білетів для держекзаменів, при цьому аналізуємо

- терміни затвердження тематики дипломних проектів і робіт їх керівників та рецензентів, наявність відповідних наказів, їх виконання,
- якісний склад керівників та рецензентів
- тематику дипломних проектів і робіт, їх актуальність, регіональність і галузеву спрямованість відповідність вимогам розвитку народного господарства і системи освіти
- науково-теоретичний рівень дипломних проектів і робіт, відповідність змісту затвердженої тематики відображення в роботах питань підвищення виробничої практики, використання нових передових технологій, економічної обґрунтованості запропонованих рішень складогн та охорони навколишнього середовища і т п
- якість і обсяг оригінальних (особистих) досліджень, аргументованість вибралої експериментальної методики якість підготовки і виконання експерименту: статистичну обробку експериментальних даних, розрахунок норм індикаторів експерименту, коректність і змістовність математичних методів які були використані, використання при виконанні робіт питань фундаментальних дисциплін які використовувалися в техніці математичних методів повноту використаної літератури, її сучасність використання зарубіжних джерел
- порівняльний аналіз якості дипломних проектів і робіт виконаних на основній кафедрі і в інших кафедрах, виконаних на замовлення промислових установ виконаних і захищених на підприємствах і т п

- наукове значення дипломних проектів і робіт їх використання в дисертаціях в заявках на винайді в наукових публікаціях і т п
- практичне значення робіт їх кількість і процентний склад, впровадженіх в діяльність того чи іншого закладу в навчальній процес рекомендовані до впровадження і т п
- повноту якість відповіді керівників і рецензентів та інші питання

Як свідчить аналіз, понад 50 % отриманої на основі моніторингу інформації має згаданий вище подвійний характер – вимоги до показника і вичірюється сам результат. У цих випадках і виникає можливість проясненічного моніторингу

Наші дослідження показали що надійність прогнозу створеного на базі подвійного трирічного моніторингу в навчальному процесі може при достатньо надійній квадратичний базі, досягати 75-80 %. Зважаючи на багатоаспектичний і вирогідний характер процесу навчання вузі не дає достатньо високі показники які свідчать про перспективність використання моніторингу в освітньому прогнозуванні

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Майоров А. Н. Моніторинг в образуванні. - М.: Образование - культура. 1998. - 344 с.
- 2 Бєлкин А. С. Основы возрастной педагогики. - М.: ACADEMA. - 2000. - С. 181, 186

Вікторія БОЙТОР

## ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА

Діяльність - одна із психологічних категорій, один із домінуючих факторів формування особистості [Що ж являє собою діяльність в сучасній психологічній терапії?] Розглянемо сутність цього терміна в деяких джерелах і дамо своє узагальнення щодо діяльності педагога-вчителя.

В українському педагогічному словнику дано таке визначення: "Діяльність – спосіб буття людини в світі здатність і вносити в дійсність зміни. Основними компонентами діяльності є потреби чи то засіб реалізації мети, результат. Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, тобто техніка і технологія. Універсальним предметом діяльності є природа й суспільство а із загальним настідком – людина-природа" [2, 98].

М. Єнікеев пише: "Діяльність – цілеспрямована відемоля людини з навколоїшнім середовищем яка здійснюється на основі його пізнання і спрямована на його перебудову для задоволення потреб людини. Це складна багатогальнова категорія яка визначається внутрішніми і зовнішніми умовами здійснюється за допомогою різних способів, прийомів, засобів. В онтогенетичному розвитку людини виділяються три провідні види діяльності: гра, навчання, праця. Але не лише найзагальніша класифікація видів діяльності. Тут пропускається такий вид діяльності як соціальний зв'язок людини із ін." [3, 65]. Значне місце відводиться діяльності в психології В. Казакова і Л. Кондратьєвої. Вони дають таке визначення: "Діяльність – це активна взаємодія людини із середовищем в якому вона свідомо досягає поставленої мети яка виникла в результаті виникнення певної потреби" [4, 55-78]. Приводять загальну структуру діяльності яка має такий вигляд: "мета діяльності → мотиви → дії → навички → психічні акти (результати діяльності)"

В Богословський, А. Ковальова та ін. цю діяльність із рухом дією називають позитивною і генетичною категорією. Основними відмінні риси діяльності вони вважають гру, навчання, працю [9, 130-152]. Велику увагу звертають на зміну вміння навички і відають їм детальну характеристику.

В Лозниці характеризує діяльність іншою сторінкою. Він пише що діяльність – це одна з основних категорій психологічної науки, предметом якої є саме присна діяльність суб'єкта в різних формах та видах у її філогенетичному, історичному та онтогенетичному розвитку. Основною генетичною вихідною є зовнішня предметна діяльність, яка породжує всі види внутрішньої психологічної. Складовими діяльності є дії та операції, що співвідносяться з потребами, мотивами, цілями [6, 24]. В "Основах загальної психології" під ред. С. Максименка відзначається, що діяльність людини – це свідома активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети [10, 70]. У цій книзі, крім визначення діяльності в роботі висвітлюються такі питання як мета і мотиви діяльності, структура, засоби діяльності та процес їх засвоєння.

Дещо з іншого боку розглядають діяльність Є. Бондарчука і Л. Бондарчука. Під нею вони розуміють зовнішню (фізичну) і внутрішню (психічну) активність людини, породжувану її потребами і спрямовану на перетворення самої і навколоїшнього світу.

Діяльність, таким чином, містить внутрішній і зовнішній компоненти. При цьому в різних видах діяльності їхнє співвідношення змінюється, але завжди внутрішньому компоненту, умінню діяти подумки надежить провідна роль. У цьому і полягає якісна своєрідність людської психіки.

Становлення внутрішньої (психічної) діяльності відбувається поступово. Дитина спочатку робить дії з предметами (здійснюю зовнішню предметну діяльність) і лише згодом набуває здатності робити ті ж дії подумки. Процес перетворення зовнішніх (предметних) дій в внутрішні називають інтеріоризацією (від лат. interior – внутрішні).

У результаті інтеріоризації психіка людини набуває здатності оперувати предметами або явищами відсутніми в непосередственому зору, а сама людина одержує можливість регулювати поведінку та

діяльність, базуючись не тільки на власному досвіді, а й на досвіді всього людства. При цьому зворотний процес утворення розумових (психічних) дій і дій з предметною діяльністю називають екстеріоризацією (від лат. exterior – зовнішній) [1, 65-66].

Отже, структурними елементами діяльності є потреба, мета, мотив, дія, задача, операції і, нарешті, результат.

Найбільш загальними та необхідними умовами продуктивної психічної діяльності особистості є: мова, мовлення, спілкування та увага [10, 90] (див. рис.2).

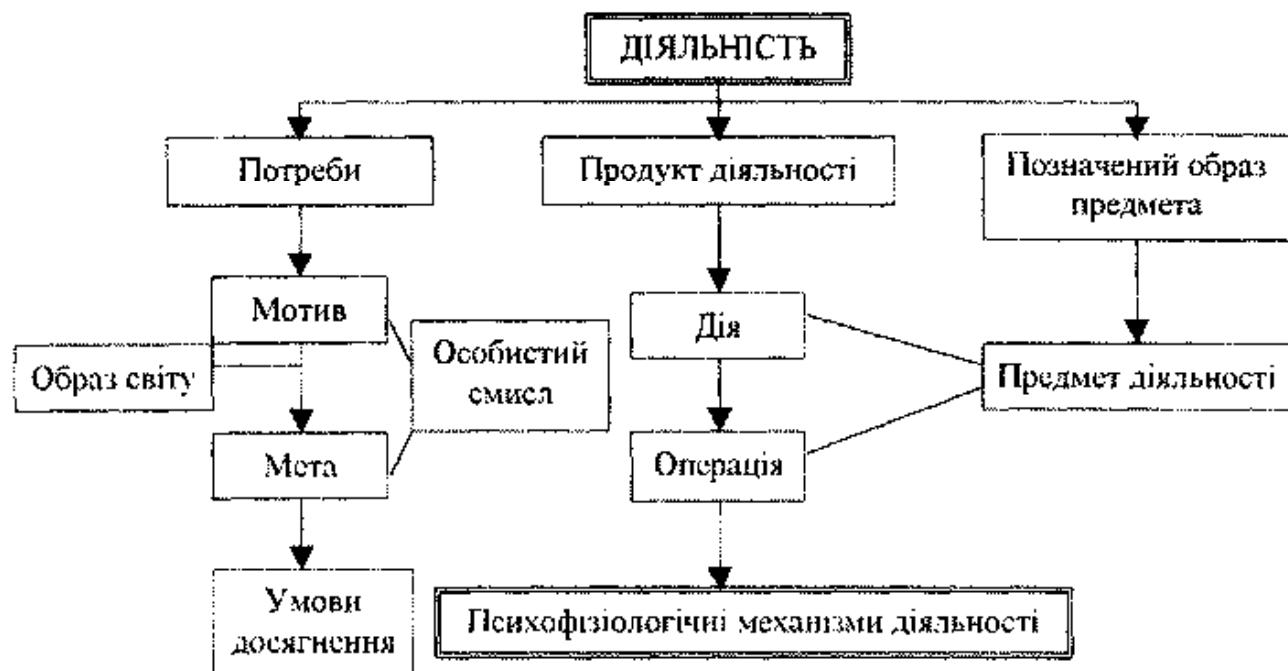


Рис. 1. Структура діяльності за О.Леонтьєвим [7, 191]

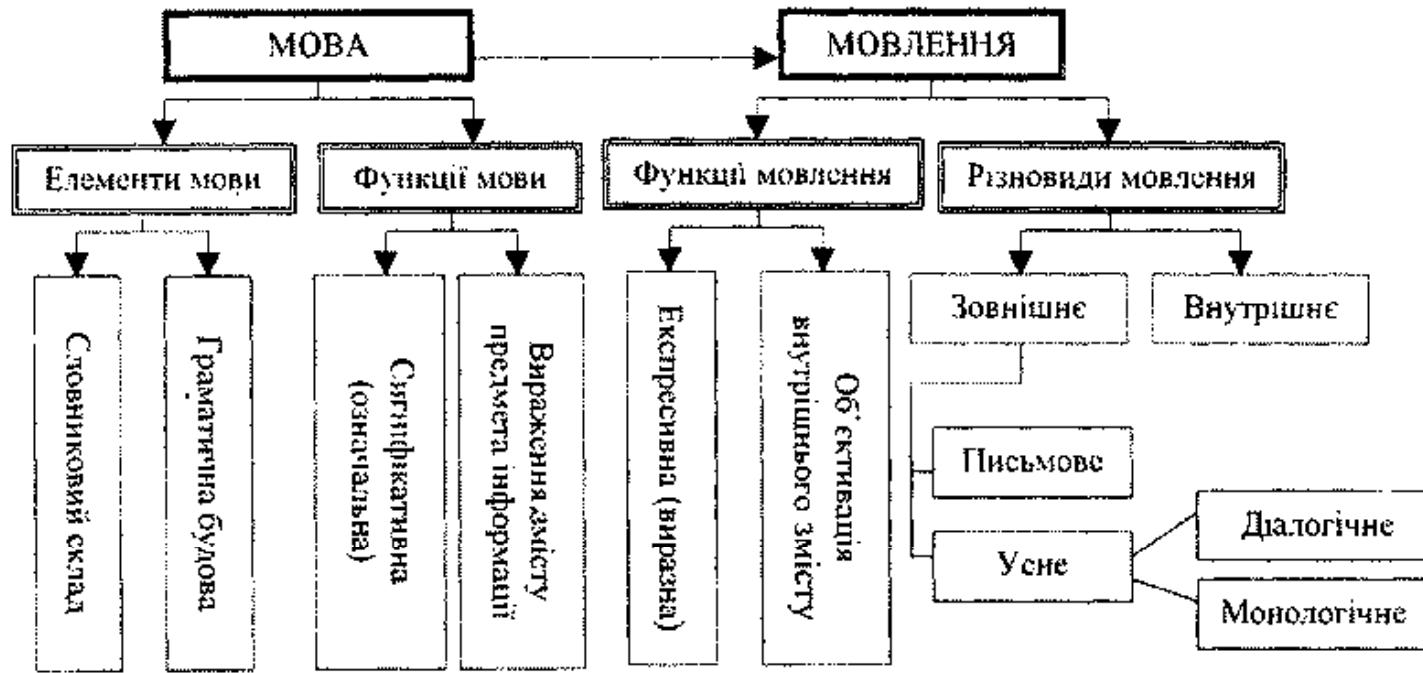


Рис. 2. Графічне зображення структури мової діяльності

Враховуючи сказане та абстрактну психолого-педагогічну модель діяльності [12, 180], ми склали таку орієнтовну структуру навчальної діяльності:

суб'єкт → потреби → мотиви → мотивація → головна мета → (часткові цілі) → (умови) → завдання → дії → (умови) → операції → результат

← ←  
побочний      прямий

Основні види діяльності і їх структури ми зобразили на рис. 3, 4, 5, 6.

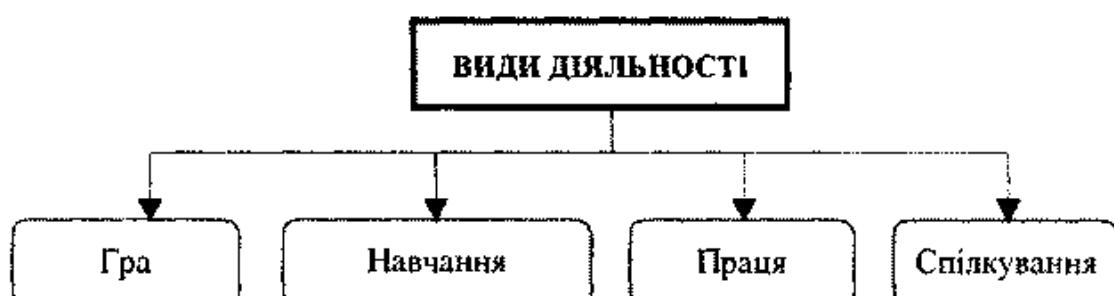


Рис. 3. Види діяльності [6, 38]

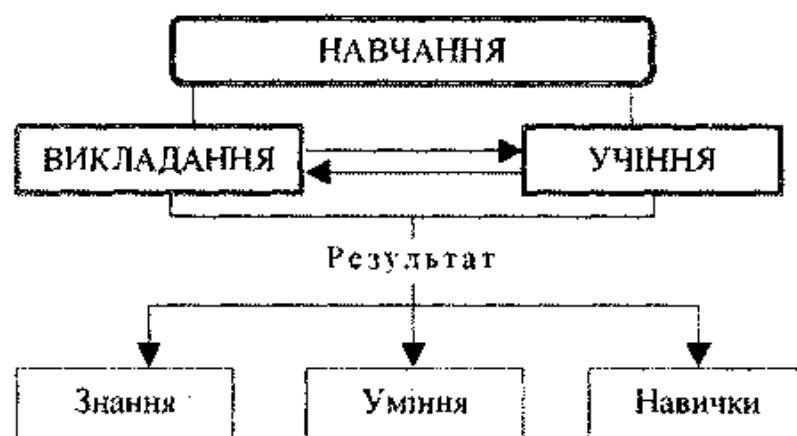


Рис. 4. Структура навчальної діяльності



Рис. 5. Види праці за мірою творчості



Рис. 6. Основні напрями (функції) спілкування

Отже, ми розглянули діяльність у концептуальній формі як психологічну категорію, яка пов'язана з категорією спілкування. В цих категоріях є багато спільного:

- домінування факторів оптимальних умов формування особистості;
- існування органічного зв'язку: діяльність майже завжди супроводжується спілкуванням;
- будь-який вид діяльності не обходить без спілкування, особливо гра та учіння;
- завдяки діяльності і спілкуванню формувалась високоорганізована матерія, тобто мозок, а також його головна функція – свідомість;
- основними видами діяльності викладача є: викладання – спілкування – учіння, між якими існує нерозривний зв'язок.

Даючи узагальнене визначення діяльності, можна сказати що це свідома активна взаємодія людини з середовищем (людиною), в якому вона досягає поставленої мети викликаної необхідними потребами. Всякий вид діяльності має відповідну структуру.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Бондарчук Е.Н. Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики Курс лекций М 1985 – 220 с
- 2 Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К.: Либідь 1997 - 376 с
- 3 Еникесен М.И. Основы общей и юридической психологи – М: Юристъ 1996 – 631 с
- 4 Кізаков В.Г. Кондратьєва Л.Л. Психологія. – М.: Вищ. шк., 1989 – 383 с
- 5 Лінгарт И. Процесс и структура человеческого учения – М 1970 – С 571
- 6 Лотинська В.С. Психологія і педагогіка: основні положення Навчальний посібник - К "ЕксоВ" 1999 – С 24
- 7 М'ясінд Г.А. Загальна психологія: Навч. посібник К Вища школа. 1998 – 479 с
- 8 Общая психология. Курс лекций / Сост. Е.И. Рогов – М.: Владос 1995. – 448 с
- 9 Общая психология: Учебное пособие/ В.В. Богословский – М: Просвещение, 1981 – С 109-110
- 10 Основи загальної психології / За ред С.Д. Максименка – К: НПЦ Перспективи 1998 – 91 с
- 11 Основи педагогіки та психології. Опорний конспект лекцій К Видавничий центр КДТБУ – 1998 256 с
- 12 Фридман Л.М. Педагогіческий опит глазами психолога. Кн длячителей – М: Просвещение 1987 - 224 с

Муза ВІЄВСЬКА, Лариса КРАСОВСЬКА

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВІШІЙ ШКОЛІ

Перехід від навчання в середній школі до навчання у вищому навчальному закладі характеризується зміною умов життєдіяльності особистості. На відміну від підліткового навчання у ВНЗ іншого структурування набуває навчальний матеріал – як за змістом, так і за обсягом здійснюється перехід до теоретично-практичної системи організації навчального процесу змінюються загальні умови діяльності і оточення.

Усе це зумовлює існування і необхідність вирішення проблеми адаптації першокурсників до навчання у вищій школі. Даний процес передбачає

- 1) ознайомлення студентів із системою вузівського навчання,
- 2) формування установки на активну самостійну навчальну діяльність
- 3) овоюдніння прийомами наукової організації праці навчання та науково-дослідної роботи

Аналіз наукової літератури доводить що адаптація до вузівського навчання – це соціально-психологічна проблема. В психології це явище розглядається як процес та результат пристосування людини до ситуації, що змінилася, в ході якої вона використовує механізми поведінки які набула на попередніх етапах свого розвитку та соціалізації або відкриває нові способи вирішення завдань. Тому адаптація визначається як зумовлена змінами соціальної дійсності специфічна діяльність із оптимізації взаємодії індивіда з навколошнім середовищем. У процесі адаптації людина орієнтується у нових для неї умовах, пізнає й однієї діяльність та свої можливості та виконання а також коригує відновільно до цього свою поведінку. Погоджуємося з Я.Зеленковою [2], що адаптацію студентів до умов професійного навчання можна розглядати як психологічну адаптацію, яка відображає пристосування до умов та завдань вузівського навчання па рівні психічних процесів та властивостей (наприклад підвищення перцептивних, мислительних і вольових властивостей) а також як соціальну адаптацію – включення в студентський колектив пристосування до нових умов навчання та проживання.

На особливості адаптації студентів впливає система факторів. У дослідженнях В.Зінченко та Б.Мещерякова визначені біологічні та психологічні адаптаційні фактори. Інша точка зору знайшла відображення в роботах К.Абульханової, Н.Васіної, Л.Лаптєва, В.Сластьоніна [6], які виокремлюють такі фактори фізіологічний, психофізіологічний, психічний, соціально-психічний та соціальний. А.Петровський [5] та В.Рогинський [7] вважають що з метою

створення умов для успішної адаптаційної діяльності бажано спиратися на систему факторів соціальних психо-логічних, професійних дидактичних

Адаптація як явніше динамічно-процесуального плану характеризується інтенсивністю індивідістю темпом ритмом. У кожному випадку зазначені характеристики мають індивідуальне виявлення. Однак цей процес, на наш погляд, застежить від виконання всіма вузівськими гідрозділами функції, серед яких

- створення умов для успішної адаптаційної діяльності кожної особистості;
- вплив на формування у студентів індивідуального адаптивного механізму
- створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку поданні як суб'єкта діяльності (адаптаційної у тому числі)

Проведене протягом трьох років цілеспрямоване систематичне спостереження за адаптаційними механізмами педагогічного процесу дозволило нам встановити зв'язок чотирьох типових труднощами адаптації першокурсників та факторами які їх узумовлюють

- регламентована зовні пізнавальна діяльність в школі заміниться на аритмичну яка вимагає високого рівня внутрішньої організації;
- здійснюється відносно менший за інтенсивністю систематичний контроль за успішністю навчання порівняно з іншією системою чіткого щовсякденного та поурочного контролю
- недостатньо науково обґрунтовані та інформаційно доведені критерії оцінювання успішності навчальної діяльності студентів
- вузівські поточні оцінки мають низький престиж;
- підвищуює навантаження в значим та нерівномірним
- відсутні або недостатньо розвинені навички самостійної роботи
- нерозріджені вільові якості студентів що як правило поєднуються із залежністю від близької мотивації
- першокурсники недостатньо самоорганізовані та самодієціїновані

Вище зазначені фактори посилюються емоційно студенти першого курсу переживають сумніви щодо своєї готовності до навчання у вузі в зв'язку із суб'єктивними причинами зосереджуються на власних недоліках перед вимогами, що зростають, переглядають своє рішення щодо правильності вибору професії, вищого навчального закладу

При таких умовах необхідно

- організувати допомогу студентам І курсу з перших днів навчання
- об'єднати зусилля всіх вузівських структур для забезпечення адаптаційної діяльності першокурсників;
- вивчати та враховувати індивідуальні особливості студентів якочого виходу.

Адаптація є процесом складним і неоднорідним, рівень якого визначні в нації досить чітко [5] Перший рівень – рівень первинної декомпенсації містить

- ознайомлення першокурсників із вузівською системою організації навчання оточенням
- сприймання вимог, правил поведінки, формування у студентів власного ставлення до них;
- переход до вузівської системи організації навчальної діяльності.
- оцінку правильності вибору професії, вузу
- зміну самооцінки під впливом нових умов навчання та практикування

Цей рівень, за даними наукових займає приблизно один місяць. Він є важливим у плані активного емоційного переживання а також значущості першого враження

Другий рівень – часткової компенсації – характеризується такими ознаками

- першокурсники отримують первинний досвід навчальної діяльності в основних формах організації навчання: лекційних та семінарсько-практичних;
- у студентів формуються загальні враження від викладання окремих викладачів та вимог, системи навчання у вузі в загалі;
- відбувається оцінювання відповідей студентів на заняттях із навчальної діяльності виконаних індивідуальних завдань
- кожна особистість займає власне місце (статус) у переважно складений системі міжособистісних відносин

- студенти здобувають досвід самостійної роботи, її систематичності, організованості

Даний процес має значення у тому сенсі, що від сформованих у його межах установок щодо необхідності систематичної самостійної роботи, самостійності, самодисципліни залежить успішність навчання.

Третій рівень - рівень повної компенсації. У психологічно неформальному плані про повну компенсацію можна вести мову лише після першої екзаменаційної сесії але при умові отримання поитивних очікуваних результатів. У разі негативних результатів сесії адаптаційний процес продовжується.

Враховуючи сутність адаптації має сенс зазначити, що так іван "невстигаючі" студенти - це в більшості випадків особистості не адаптовані до навчання у вищому навчальному закладі. Даниі наших досліджень свідчать що на повну адаптацію 1/3 студентів витрачає два навчальні семестри приблизно 15% студентів "адаптується" формально "погоджується" з вузівськими вимогами і зовні значною залишається кількість відрахованих із навчальних закальв Тому важливо, щоб адаптація не перетворювалася на примітивне пристосування до вузівського навчання тільки з орієнтацією на зовнішні ознаки та кригері кількісного рівня, а була процесом дій індивідуальних механізмів "входження" у вузівську систему.

Ось чому є сенс організовувати навчальну та науково-дослідну роботу студентів I курсу на багаторівневий основі поетапно:

Перший стап по суті є прогнозуючо-підготовчим і містить:

- вибір навчального матеріалу його структурування за принципами послідовності, якості, ускладнення
- розробка логітизованих конкретних методичних вказівок щодо вивчення курсів виконання індивідуальної, самостійної роботи, підготовки до занять тощо
- розробку чіткої системи поточного контролю як на лекційних так і на семинарсько-практичних заняттях а також взаємоконтролю

Другий стап - виконавчо-коригуючий - включає:

- підготовку і проведення установчих лекцій на яких вирішуються проблеми організаційно-методичного характеру відбувається ознайомлення із загальною структурою та принципами системою індивідуальної самостійної роботи графіком звітування тощо
- складання кожним студентом загального плану - графіка навчальної та науково-дослідної роботи (не пізніше другого тижня з початку занять), який перевіряється куратором із точки зору рівномірності навчального навантаження та на підставах виконання якого студенти при активній роботі на лекціях, семінарсько-практичних заняттях допускаються до складання іспитів із відповідних дисциплін

Необхідно зазначити що викладачі, які працюють із першокурсниками більше уваги мають звертати на формування у студентів навичок інтелектуальної праці й активного слухання, конспектування, анотування реферування тощо з їх послідовним ускладненням. Більше гусиль треба прикладати до проведення пояснівальної, консультаційної роботи в процесі якої необхідно навчати оформляти різні види конспектів структурувати час на самостійну роботу і погоджуватись до консультацій із викладачем навчальних занять.

Третій стап - аналітично-коригуючий на якому:

- аналізується виконання студентами робочих програм навчальних дисциплін
- пізводяться підсумки виконання індивідуальних планів-графіків з кожної дисципліни і цільового
- аналізується навчальна діяльність студентів ща самостійністю, систематичністю, якістю дисциплінованістю, сумлінністю тощо

В організації навчальної та науково-дослідної діяльності першокурсників має бути підвищена роль випускаючих кафедр. З цією метою починаючи з перших днів навчання на I курсі необхідно проводити з'єднані - години випускаючих кафедр, на яких студентів ознайомлюють з:

- особливостями, напрямами, ресурсами роботи кафедри, викладачами персоналом кафедри
- системою спеціальних дисциплін, які викладаються на кафедрі
- системою рубіжного, підсумкового контролю

- обсягом самостійної, індивідуальної роботи для усунення зауважень курсів,
- періодичними фаховими виданнями, методичними посібниками що є на кафедрі

Обов'яженим є информування першокурсників про напрямки наукових досліджень проблемами над якими працюють викладачі кафедри, студенти старших курсів

Саме на організацію навчальної та науково-дослідної роботи студентів І курсу має спрямовуватися робота кураторів. На кураторських годинах необхідно розглядати проблеми самоосвіти, самовиховання, що, безперечно допоможе прискорити адаптацію до вузівського навчання. Виховну роботу з першокурсниками є сенс спрямовувати на усвідомлення іншої необхідності мобілізації зусиль для прискорення адаптації до навчання у вузі. Головна мета виховання першокурсників полягає у формуванні індивідуального адаптивного механізму при умові інтенсивної організації

- дієвої системи ознайомлення студентів із методами самоосвітньої самовихновної діяльності, наукової організації праці,
- системи індивідуальної допомоги консультування

Деканати організують студентське самоврядування куратори у роботі з першокурсниками значну увагу повинні зосередити на створенні колективу студенцької групи, визначення мети близьких та віддалених перспектив напрямів спільног діяльності. Виховна робота має включати проведення кураторських годин із відповідною тематикою, ознайомлення студентів із специфікою роботи методичних кабінетів бібліотеки, правилами поведінки в них, основними прийомами роботи з бібліографічними каталогами довідками тощо, аналіз навчальної діяльності студентів у індивідуальних співбесідах, на консультаціях, надання допомоги у відпрацюванні питань графіка навчальної та науково-дослідної роботи відслідкування та аналіз результатів усіх видів контролю і форм звітності

У роботі з першокурсниками є сенс проводити виховні заходи за такою тематикою Життєві плани та планування самоосвітньої самовихновної діяльності; Мотивація навчальної та професійної діяльності. Як регулювати свою діяльність?; Як управляти собою?; Прийоми наукової організації інтелектуальної діяльності; Навчальна діяльність студента на лекції, семінарсько-практичному занятті; Виховання ролі і характеру як умова самоосвітньої і самовихновної діяльності; Розвиток пізнавальних здібностей як засіб підвищення ефективності самоосвітньої діяльності; Умови створення робочого самопочуття; Самоосвіта в життєвому контексті тощо

Враховуючи заплановане вище, пропонуємо деканату змінити форму питань кураторів І курсу, визначивши в них такі розділи:

- 1 Вивчення індивідуальних особливостей студентів групи
- 2 Тематика кураторських годин із проблем самоосвіти, самовиховання.
- 3 Тематика зборів із організації навчальної науково-дослідної роботи студентів

Кафедри вузу (випускаючі і г. дисципліни яких викладаються з І курсу) мають проводити для першокурсників спеціальні заходи, тематика, форми яких відображаються у питанні виховної роботи. Наприклад Моя майбутня професія Складові професійної майстерності. Гарний фахівець – який він?, Самоосвіта і творчість у діяльності фахівця Університетський рівень освіти зміст та напрями забезпечення. Професійні свята й традиції: Злоров я та відпочинок у діяльності фахівця. Професійне довголіття фахівця Конфлікти в професійній діяльності та засоби їх попередження. Я хочу стати фахівцем тощо

Спільними зусиллями деканатів кафедр, викладачів кураторів має забезпечуватися адаптаційна діяльність першокурсників. Відслідкування результатів даного процесу відбувається при умові системного аналізу діагностичних матеріалів, які отримуються на підставі апробації розробленої системи адаптаційної роботи зі студентами фінансово-економічного, обліково-економічного факультету, факультету економіки підприємств, міжнародної економіки та права

Ми впевнені що систематична спеціально організована адаптаційна діяльність студентів допоможе в подальшому усунути перешкоди на шляху їх переходу до вузівської системи навчання

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Дяченко М.И. Кандыбович Л.А. Психология высшей школы.– Мин. Изд-во БГУ, 1978.– 220 с
- 2 Зеленкова Л.А. Особенности самосознания личности и социально-психологическая адаптация студентов в вузе // Формирование профессионализма учителя проблемы поиски решений на

- рубеже століття Матеріали міжнар науч.-практ конф. В 24 – Ч 2 / Ред кол.: Л.Ф.Мирзаянова (гл. ред) – Барановичі: БГВПК 2000. С.159-162
- 3 Калайков И Цивілізація і адаптація. – М Прогрес. 1984 – 186 с.
- 4 Листопад А.А. Аналіз адаптаційних процесів у студентів при переході со школної системи обучения на вузовскую // Формування творчої особистості в навчальному процесі Зб наук ст. (з підсумками роботи Міжнародної науково-практичної конференції "Формування творчої особистості в навчальному процесі" – 26-27 листопада 1998 р) / Ішл ред діл в проф В К Буряка ділн проф Л Кондрашової Кривий Ріг 1998 – 237 с
- 5 Психологія Слов'ярь / Під общ. ред А.В. Петровского М.І. Ярошевского М. Полиграфат 1990 - 494 с
- 6 Психологія і педагогіка Учебное пособие / Под редакцией К А Абульхановой И В Васиной, Л Г Лаптева В А Сластенина. – М.. Изд-во "Современство", 1998. – 320 с
- 7 Рогинський В М Азбука педагогіческого труда – М Высшая школа, 1990 112 с

Дмитро КОЦЕРУБА

## **КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Дослідження педагогичної теорії і практики показали, що некоректно розглядати виховання як процес взаємодії вихователя і вихованця. Виховання неможливе без постійної соціально-педагогичної взаємодії особистості і колективу під час всієї складної і різноманітної діяльності курсантів без урахування впливу різноманітних чинників соціального середовища. Це означає, що успіх удосконалення виховання курсантів у військовому вузі можливий лише при умові комплексного підходу до його реалізації. А це, у свою чергу, передбачає врахування всієї сукупності впливів, всієї системи засобів, гармонійно організованих у єдину ієрархічну систему, яка має чітко виражений вибеспримований характер. Зміст удосконалення виховання полягає в тому, щоби за допомогою гармонізації її основних елементів створити передумови для використання всієї системи соціально-педагогичних залежностей у кожній ситуації спілкування з підаслідними, спільнотної діяльності з ними, в усіх заходах нов життях із різними видами постачання й обслуговування, організацією побуту і відпочинку особового складу і тич самим забезпечити ці поєднаність впливу на курсантів та колективів.

Всебічне вивчення цієї проблеми як у теорії, так і на практиці свідчить, що комплексний виховний вплив на особистість курсанта і колектив є безпідступиться.

- визначенням, обґрунтуванням і постановкою соціально значущих для військової служби цілей і завдань виховання
- реалізацією цілей виховання за допомогою педагогізації новоякісності життедіяльності курсантів педагогічно спрямованого використання виховних можливостей усіх видів діяльності курсантів та спеціально організованих заходів, спонукання курсантів до самовдосконалення,
- налагодженням у системі виховання стійких зв'язків з метою узгодження зусиль усіх суб'єктів виховання щодо цілей, завдань, змісту форм, сфер впливу;
- постійним вивченням ходу і результатів виховної роботи і своєчасним внесенням до неї необхідних змін

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що продумана система наповнення завдання виховного процесу, удосконалення та формування особистості має вирішальний вплив на досягнення ефективності виховання.

З урахуванням теоретичних засад і даних дослідження було розроблено і апробовано в експериментальній роботі орієнтовну модель якості особистості курсанта, яка відповідає військово-фаховим вимогам, що ставляться до особистості офіцера-прикордонника.

Запропонований перелік якостей, навичок і вмінь не дає детальної характеристики особистості курсанта. Але треба мати на увазі що, по-перше, значна їх частина формується і розвивається в зв'язку з іншими, по-друге має бути доцільна міра вибору і фіксування цих якостей по-третє в завдання дослідження входило виявлення лише найбільш загальних рис особистості й відповідних їм завдань виховання, по-четверте, ця група якостей і навичок мала рекомендаційний характер і в процесі експериментальної роботи на факультетах, кафедрах

курсах її було відкореговано з урахуванням особливостей майбутньої діяльності випускників, можливостей суб'єктів виховання

Запропонована модель якостей особистості курсанта і система навичок та умінь організації і проведення виховної роботи ввійшли у відповідні розділи плану виховання курсантів академії і плану формування якостей офіцера-керівника та вихователя і на думку 87% офіцерів що брати участь в експерименті виявилися ефективними заходами що сприяють удосконаленню виховання курсантів

Визначення якостей, навичок, умінь, які необхідно сформувати в курсантів, – це лише перший етап процесу цілепокладання. Другим і більш складним є визначення цілей і завдань виховної роботи. Відповідно до завдань виховання, особливостей навчально-виховного процесу на різних курсах було розроблено систему проміжних завдань за роками навчання

З огляду на ієрархічний, "багаторівній" характер цілепокладання під і завдання було конкретизовано, уточнено на всіх рівнях і на всіх діяльностях вузу, в діяльності командного складу академії, факультетів, кафедр, курсів професорсько-викладацького складу, а також інших категорій офіцерського складу, що беруть участь в вихованні курсантів

Виховні цілі і завдання, що стоять перед різними категоріями вихователів, – різні. Як показало проведене дослідження, інший характер та особливості базують в чому визначаються співвідношенням переважаючих функцій в діяльності офіцерського складу, посадовим становищем. У результаті спостереження й аналізу виховної роботи різних категорій офіцерського складу було отримано дані, що відображають характер діяльності і цілепокладання у вихованні курсантів

У діяльності командування вузу до функцій якого входять готовнім чином, керівництво вихованням, цілепокладання передбачає передусім визначення загальних навчально-виховних цілей і завдань та планування основних адміністративних, організаційних, виховних заходів на весь період перебування курсантів у навчальному закладі і складає не менше 90% від усього часу що використовується для їх виховання. На безпосереднє проведення виховних заходів припадає в середньому не більше 10%. У діяльності професорсько-викладацького складу цілепокладання має уже більш конкретний характер і передбачає визначення виховних завдань, виходячи з можливості навчальних дисциплін, рівня вихованості курсантів стану справ га часу для безпосереднього проведення виховних заходів (70% на діяльність із керівництва вихованням професорсько-викладацьким склад нараховує близько 30%. У офіцерів курсової ланки це співвідношення складає відповідно 60-40%)

Зазначену структуру цілепокладання можна було б як вважають експерти, визнати допустимою, в діяльності керівництва вузу й офіцерів курсантських підрозділів питання виховання займають відповідно лише 10-15% загального бюджету часу значна ж частина його іде на адміністративно-господарські питання розв'язання яких в умовах нестабільності економічної ситуації потребує великих зусиль

Зважаючи на те, в експерименті було визначено заходи спрямовані як на покращення цілепокладання, так, на підвищення дієвості виховання курсантів загалом

Наприклад, в Академії ПВУ в перелік обов'язків методичного центру з виховної діяльності було включено такі функції: аналіз стану виховної роботи і вироблення пропозицій цілією командування академії, факультетів, курсів щодо її удосконалення. Як показала практика, діяльність центру дозволила по-перше істотно посилити управлінську функцію з керівництва вихованням в академії, по-друге, підвищити обґрунтованість цілепокладання і якість прийнятих рішень

Водночас аналіз діяльності керівництва вузу з питань цілепокладання показує, що вони розв'язуються недостатньо ефективно. насамперед, через те, що у кваліфікаційних характеристиках як нормативному документі, що визначає майбутнього офіцера мають узагальнений, неконкретний характер, модель особистісних якостей розробляється на самодіяльних засадах, не підкріплюється належним науково-методичним забезпеченням і слабо пов'язана з іншими нормативними документами специфікою навчальних дисциплін, що викладаються на кафедрах, багато офіцерів недостатньо компетентні в питаннях послідовного визначення готовини проміжних і поточних цілей і завдань виховання, цілепокладання в конкретній педагогічній ситуації, конкретно виховної діяльності

Опитування різних категорій вихователяв показали, що більшою 2/3 з них у проведенні будь-яких конкретних заходів намагаються забезпечити розв'язання поставленого завдання, але не завжди усвідомлено ставлять виховні цілі і бачать виховні можливості своїх дій.

Для покращення ситуації з цілесокладанням виховної роботи у вузах, як показали результати дослідження, необхідно, по-перше, включати до кваліфікаційних характеристик з усіх фахів науково обґрунтовані вимоги до рівня вихованості майбутнього офіцера, залучаючи для цієї діяльності найбільш підготовленіх спеціалістів із педагогичною освітою, що мають досвід розробки подібних документів, представників військ по-друге, у плануванні методичної роботи у вузі доцільно передбачати питання, спрямовані на прищеплення офіцерам військових навчальних закладів ідеїчного і уміння визначення загальних та проміжних цілей і завдань виховання курсантів з урахуванням їхніх соціально-психологічних індивідуальних, вікових особливостей по-третє, доцільно розширити тематику науково-дослідної роботи кафедри педагогики та психології з розробки всіх аспектів проблеми цілесокладання у виховній роботі.

Таким чином, чітко цілесокладання виховання курсантів сприяє досягненню максимального виховного ефекту а процедур цілесокладання засобом його удосконалення.

У ході дослідження було встановлено, що удосконалення виховання курсантів досягається і за рахунок налагодження в системі виховання курсантів субординаційних і координаційних зв'язків. За допомогою їх налагодження забезпечується узгодженість спадкоємності педагогічних впливів командного і професорсько-викладацького складу інших суб'єктів виховання, що знаходяться в ієрархічній залежності один від одного. Крім того субординаційні зв'язки мають велике значення для забезпечення єдності мети існування форм і методів впливу на курсантів для узгодження педагогічних зусиль щодо об'єктів і часу.

З метою забезпечення стійкості субординаційних зв'язків в експерименті дійснувалося уточнення функціональних обов'язків різних посадових осіб із питань виховання з урахуванням специфіки вузу.

У кільцевому плані вони були спрямовані на усунення суперечностей, нові язаних і недосконалістю окремих положень і статей статутів і сучасних висновків військово-педагогічної науки і передбачали всеобічне вивчення командним і викладацьким складом індивідуальних особливостей курсантів різних курсів, інших настроїв потреб і запитів морально-психологічного клімату в колективах і урахування їх під час організації і проведення виховної роботи застачення до виховної роботи всіх посадових осіб а також представників громадських організацій; зобов'язання усіх посадових осіб офіцерського складу академії займатися не тільки військовим правовим і морально-психологічним вихованням, а й повсякденно проводити роботу з морально-патріотичного естетичного і фізичного здоров'я курсантів відповідальність усіх посадових осіб за якість і результати виховної роботи діяльність командного і викладацького складу за утвердження у колективах соціальної справедливості гуманного ставлення до курсантів опору в виховній роботі на курсантські колективи, їхні виховні можливості турботу про наукову організацію педагогічної і військової праці турботу про поліпшення умов життєдіяльності курсантів надання їм можливості для культурного зростання, підвищення фізичної підготовки зміцнення здоров'я роботу офіцерів над підвищенням своєї професійно-педагогічної культури, близькість до підлеглих виявлення до них чуйності і уваги, дотримання єдності слова і справи, недопущення грубості і приниження особистої гідності; узгодженість і спадкоємність виховних впливів.

Крім субординаційних зв'язків у системі виховання курсантів укладаються, активно функціонують і впливають на удосконалення виховання координаційні зв'язки між посадовими особами кафедрами, відділами, громадськими організаціями. Як показало дослідження, узгодження цих зв'язків дозволяє значно розширити сферу педагогічних впливів і при дотриманні визначених вимог, що випливають з ефективного підходу, зробити педагогічно доцільними всі види курсантської діяльності (навчання, побут, дозвілля, суспільну практику).

Принципове значення для удосконалення виховання курсантів має розуміння того, що питання про зв'язки в системі виховання – це питання про її структуру, яку в педагогіці розглядають не тільки як засіб але і як закон зв'язку її елементів. Аналіз практики переконує в тому, що через неузгодженість у функціонуванні елементів системи між ними виникають

суперечності. У зв'язку з цим важливе значення для уdosконалення виховання має принцип відносності елементів системи

Проведені в експерименті заходи підтвердили чим вищий ступінь відповідності одного елемента системи іншому, тим ефективніше функціонує ця система. Отже, проблема уdosконалення системи виховання курсантів певною мірою зводиться до максимального дотримання закономірностей її функціонування, тобто підвищення ступеня відповідності елементів а також уdosконалення її взаємозв'язків.

Таким чином єдність узгодженості всіх елементів системи виховання (у її широкому соціальному розумінні) досягається всеобщим уdosконаленням координаційних і субординативних із'язків гармонізацією взаємодії між всіма елементами

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Іщенко Д.В Виховна робота у військовому колективі Методичний посібник Хмельницький Вид-во НАПВУ, 1998 - 85с.
- 2 Іщенко Д.В Військово-педагогічний процес / Курс лекцій – Хмельницький Вид-во НАПВУ 1999 – 136с
- 3 Киряшов Н.И Социально-педагогические проблемы теории и практики комплексного подхода к воспитанию в воинских коллективах – М ВПА 1980 - 110 с
- 4 Бондаренко Н.Р Комплексный подход к воспитанию дисциплинированности у курсантов воинских училищ/ Автореф дис ... канд пед наук, 1986 - 38 с
- 5 Моносон Э И Комплексный подход к воспитанию – наиважнейшее условие всестороннего развития школьника //Советская педагогика – 1977 – №4 - 230 с

Олена ПРУДНІКОВА

## ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИКОНАВСЬКИХ КЛАСІВ

Ко ю професійних інтересів автора включає педагогічне спілкування особливості його організації та застосування в музичній освіті. Актуальність цієї проблеми очевидна – довгий час в музичній педагогіці роль класичних педагогічних прийомів, зокрема педагогічного спілкування, недооцінювалася фахівцями. Дослідження, які проводяться автором протягом декількох років показали, що можна значно прискорити професійне зростання викладачів виконавських класів через реалізацію спеціальної програми підготовки до педагогічного спілкування. Саме воно висулює тим чином на якому швидко розвиваються інші професійні якості студентів музичних закладів освіти – майбутніх викладачів виконавських класів.

Можна сказати, що сам процес спілкування педагога та суб'єктів навчання є одним із головних засобів педагогічного впливу. Спілкування в педагогічній роботі виступає, по-перше як засіб розв'язання навчальних завдань по-друге, як соціально-психологичне забезпечення виховного процесу, по-третє, як засада організації взаємної вихованості та суб'єкта навчання, що забезпечує успішність навчання та виховання [3, 12]. Спілкування як відомо – процес двосторонній. Якщо для викладача практика педагогічного спілкування – це вид професійної діяльності то для того, хто навчається – це вид життєдіяльності. Невід'ємним компонентом педагогічного спілкування є зворотний зв'язок, і в педагогічному спілкуванні він має принциповий характер.

Іншу величезну педагогічну спадщину георгіко-методологічних праць і досягнень видатних педагогів-музикантів, які відводили важливе місце вмінню побудови уроку з суб'єктом навчання бессіді спілкуванню в процесі музичного навчання, однак у музичній педагогіці ці матеріали не систематизовані. Тому частина нашого дисертаційного дослідження присвячена систематизації цих даних. Так, Артур Рубінштейн вказував, що урок – це форма спілкування [2, 291]. Д.Благой [11, 163] писав, що серед цієї комплексу засобів впливу на учня головним засобом є слово Г.Нейгауз також підкреслював роль "психологічної горизонтали" в професійному музичному спілкуванні" – першко зовнішні фізичні дані, манера спілкування один з одним чінка та інтонація впливає на характер їх (викладача та студента) стосунків. Спілкування – це умова взаємного збагачення в системі "вчитель – учень" [5, 236]. Б.Рейнгбальд підкреслював, що мистецтво просто вимагає спілкування яке в свою чергу

відіграє позитивну роль у навчанні у виконавських класах [2. 159-160]. Цікавою є думка відомого музичного педагога А Ніколаєва, який писав що бесіда не повинна заважати урокові проте учень "при нагоді має спілкуватись з викладачем, з'ясовувати певні питання і не обов'язково технічного характеру. Мож тим встановлення приятельських стосунків не допустиме". Отже на роль функцій слова спілкування в ході навчання у виконавських класах активно вказувалося в літературі. Також велика увага зосереджувалась на інших компонентах спілкування міміц, інтонації, паузах тощо. Г Коган, наприклад, відзначав необхідність вміти "підібрати правильний тон" при зауваженні студенту [4. 103].

Поставлені класиками проблеми та запропоновані шляхи їх вирішення зрозуміли викладачам практикам з роками отримується досвід, в якому не просто активно використовується набуте, а й доповнюється авторським змістом методика навчання. Але для цього, як правило має пройти декілька років практичної діяльності. Однак формування педагога ініціативного, креативного із здатністю до рефлексії може бути здійснено лише тоді коли майбутній викладач вже у роки навчання у музичному училиші буде поставлений в умови наближені до практичної діяльності. І такі технології існують – вони значно прискорюють професійне становлення викладачів виконавських класів.

Проведені автором дослідження виявили сache ті методи спеціальної додаткової підготовки студентів, які сприяють більш швидкому вирішенню вказаних проблем. Логіка побудови експериментальної роботи була класичною – використовувались контрольна та експериментальні вибірки, різні методики навчання.

Критерії оцінки плавчиків педагогичного спілкування та професійних умінь визначалися вихідчи з професіографічної моделі цієї професії, і були такими:

1 З точки зору перспективної сторони організації уроку є володіння педагогічним контактом, вербальними й невербальними способами спілкування, орієнтування у ситуації взаємодії, встановлення та підтримування зворотного зв'язку, побудови й реалізації плану спілкування, соціальної перцепції, створення творчого самопочуття, використання "пристосувань" зовоювання ініціативи. При цьому дослідженням доведено, що системоутворюючим фактором моделі в якості викладача виконавських класів та студентів музичних закладів освіти є змінна встановлювати педагогічний контакт.

2 Був визначений комп'екс критеріїв оцінки професійних умінь а саме знання жанрово-стильових закономірностей, особливостей національних композиторських шкіл, виконавських традицій, закономірностей вербалізації змістовних рівнів музичного твору, культурологічні знання.

Для вияву ролі педагогичного спілкування в системі підготовки та професійної діяльності викладачів виконавських класів важливий був використаний аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань. Процедура розв'язання передбачала аналіз мікросередовища в якому відбуваються події переведення фактів дій на професійну психо-педагогічну мову, виявлення протиріч, які є джерелом розвитку дій, висування гіпотез можливого розвитку подій, встановлення засобів педагогічного впливу залежно від ситуації; визначення того наскільки мета була досягнута в результаті цієї взаємодії, визначення положень педагогічної теорії, які вдало або невдало були використані в аналізі ситуації; вказування на помилки, які мали місце в роботі, визначення форм, методів та засобів педагогічного впливу для отримання позитивного результату.

Вибір для контролюної групи викладачів виконавських класів які вже працують у музичних інтернах не випадковий. Усі вони є випускниками музичних училищ, крім того, були відбрані лише молоді фахівці (з досвідом роботи 1-2 та 3-4 років) що може бути пояснено кількома причинами. По-перше, саме вони відображають реальний стан підготовки студентів музичного училища на практиці. По-друге, якщо брати більш досвідчених викладачів (5 і більше років), то недотики в підготовці зникають через набуття практичного досвіду, завдяки саморозвитку та іншим факторам. Вихідчи з концепції експерименту та дисертанційного дослідження ми розробили модель удосконалення системи підготовки студентів музичних училищ яка дозволить швидше, ніж це відбувається на практиці (шляхом набуття досвіду саморозвитку тощо) розв'язати багато проблем у педагогічній роботі викладачів виконавських класів. Тому контролюючу вибірку склали викладачі саме з невеликим досвідом роботи бо вони

демонструють практичний результат якості підготовки у музичному училищі, з одного боку, а з іншого – вони не набули ще достатнього досвіду для високоякісного (порівняно з досвідченими колегами) навчання учнів. Педагогічне спілкування розвиток навичок його застосування в практичній діяльності викладача виконавчих класів дозволяє зробити процес підготовки більш ефективним та досягніти.

Щодо стадій розгортання експерименту можна зазначити, що на початку роботи ми запропонували студентам вказати при письмовому анкетуванні найбільш значущі якості в чистивості особистості, які визначають готовність до роботи викладачів у закладах музичної освіти. Були отримані такі результати: більшість респондентів відповідали що найголовніше – це інтерес до мистецтва і музики (56,9%), музичні здібності (24,6%) інтерес до виконаної роботи (15,3%). Решта відсотків приходить на “незначні” якості але що дивно із якості, які характеризують педагогічну майстерність, уміння педагогічного спілкування.

Констатуючий експеримент був проведений у Фастівській, Броварській та Калинівській музичних школах серед викладачів виконавських класів (вищукників музичних училищ) які вже мають досвід роботи від 1-2 до 3-4 років та серед студентів вищого музичного училища ім. Р.Гліера. Конкретні результати констатуючого експерименту свідчать про наявність суттєвих розбіжностей щодо числа яке займає педагогічна майстерність в системі здібностей необхідних викладачу виконавських класів, у студентів КВДМУ ім. Р.М.Гліера (ЕГ) та викладачів виконавських класів музичних шкіл Київської області (КГ). Викладачі виконавських класів музичних шкіл дещо вище оцінили необхідність педагогічної майстерності ніж іх майбутні колеги (7,5% проти 15%). Отримана різниця статистично достовірна.

Окремо ми опинилися наявність таких основних властивостей, якEmpatia та товариськість. Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що низька кількість студентів музичного училища ім. Р.М.Гліера та викладачів музичних шкіл Київської області мають низький рівень Empatia та товариськості (рос. любовь - общительности). Такий стан підготовки майбутніх педагогів відповідає на рівень сформованості педагогічної готовності та як наслідок, навичок педагогічного спілкування. Була оцінена також діяльність педагогів за чигою застосування ними в роботі системи комунікативно-організаційних умінь на різних стадіях організації спілкування та визначена ефективність контакту з суб'єктами навчання.

За основу системи оцінки навичок педагогічного спілкування використано підхід Л. Спіріна, який запропонував оцінювати респондентів із будь-яких сфер умінь за такими категоріями: допрофесійний рівень – рівень початкового оволодіння; рівень обмеженої сформованості; рівень достатньої сформованості та рівень усуненого оволодіння.

Констатуючий експеримент показав що як у контролійній так і в експериментальній групах до проведення спеціальної роботи спостерігались однакові низькі показники якості оволодіння навичками педагогічного спілкування хоча у групі викладачів музичної школи зафіксований дещо вищий рівень професійних умінь ніж у студентів що, в свою чергу є зрозумілим.

Обираючи стратегію навчання навичок педагогічного спілкування майбутніх професіоналів, ми зупинились на ефективних та швидких методах навчання. А саме підготовка майбутніх педагогів до професійного спілкування передбачає реалізацію науково обґрунтованої системи навчальної діяльності яка включає вправи, аналіз педагогічних ситуацій, педагогічні ігри, спостереження за діяльністю педагогів та аналіз зразків педагогічного спілкування, спеціальні комунікативні прийоми семінарій тренінги.

Перший стан як показало дослідження, доцільно починати з ознайомлення із загальною метою завдання і створення мотивації у студентів і творчої атмосфери праці на заняттях. Теоретичний блок розробленої оригінальної програми підготовки базується на оволодінні знаннями про спілкування, його сутність, структуру і педагогічні ситуації та їх класифікацію. Про це студенти виконавчих класів музичного училища дізнавались завдяки спеціально проведеним семінарам, присвяченим педагогічному спілкуванню й особливостям його застосування в музичному навчанні.

Після проведеної роботи в межах експериментального дослідження за описаною схемою знову бути “заміряні” контрольна та експериментальна групи. Частка студентів третього і четвертого років навчання КВДМУ ім. Р.М.Гліера що мають високий рівень розвитку Empatia

та товариськості, значно підвищилась (8,5%-32,6% та 8%-30,9% відповідно). Причому різниця між студентами різних років навчання не є статистично значущою Високого рівня емпатії та товариськості набули 34,3%-42,1% та 24,7%-33,6% із досліджуваної групи викладачів виконавських класів музичних шкіл (м. Фастів, м. Бровари м. Казинівка) зі стажем роботи один-два та три-четири роки. Дані статистично не відрізняються від показників аналогічних рівнів, зафікованих у процесі ьонстатуючого експерименту.

Відсоткова частка високого рівня розвитку комунікативних умінь у студентів експериментальної групи значно підвишилась на приклад встановлення контакту – 40,5%, невербальне спілкування – 38,2%, врахування соціальної перспективи – 28,0%. Також можна говорити про підвищення відсоткової частки показників високого рівня розвитку професійних умінь, наприклад знання виконавських традицій - 48,6%, знання закономірностей вербалізації змістовних рівнів музичного твору – 49,7%

В свою чергу показники високого рівня розвитку комунікативних умінь в контрольній групі практично не змінилися, наприклад достатній рівень розвитку мають викладачі зі стажем роботи 1-2 роки (встановлення контакту – 23,6%, використання зворотного зв'язку зі спілкування – 20,1%) та високий рівень розвитку мають викладачі зі стажем роботи 3-4 роки – 35%. Показники високого рівня розвитку професійних умінь в контрольній групі дещо зросли причому в обох групах викладачі відповідно на приклад культурологічні знання – 47,1%-52,2%, знання закономірностей вербалізації змістовних рівнів музичного твору – 48,6%-49,3%. Таке зростання професійних умінь пояснюється повсякденною практичною діяльністю викладання у виконавському класі, набуттям досвіду педагогичної роботи тощо.

Таким чином внаслідок проведеної нації роботи з розвитку навичок педагогічного спілкування у студентів музичного училища були виявлені сучасні кількісні та якісні показники, що дозволяє зробити такі висновки:

1. Об'єктивним фактом сьогодення є передбудова музичної педагогики у зв'язку з гуманізацією музичної освіти із переорієнтацією педагогіки з навчального процесу на особистість суб'єкта навчання. Одночасно зростають вимоги до педагогічних катрів як повинні обсягнути всю багаторізництво свого професійного спілкування як творчого процесу і досягти у ньому високої компетентності.

2. Застосування педагогічного спілкування в музичній освіті має свої особливості що обумовлені поєднанням власне естетичного та навчального завдання. Зокрема тут треба використовувати вже розроблені засоби й технології музичного навчання. В той же час додатковими засобами навчання мають стати класично педагогічні технології навчання, врахування сучасних психологічних особливостей суб'єктів навчання. Саме такими підходами слід сподіватися досягнути всієї багаторізництво свого професійного спілкування як творчого процесу і досягти у ньому високої компетентності.

3. До системи професійно-педагогічних умінь, які визначають рівень педагогічного спілкування, увійшли верbalне та невербальне спілкування, володіння професійно-педагогічною увагою та соціальною перспективою орієнтування в ситуації спілкування, створення творчого самопочуття, встановлення і підтримування зворотного зв'язку в спілкуванні, самопрезентація, використання "пристосувань", запоювання ініціативи, композиційна побудова та реалізація плану спілкування, встановлення педагогічного контакту, знання жанрово-стильових закономірностей та особливостей національних композиторських шкіл, виконавських традицій та закономірностей вербализації змістовних рівнів музичного твору, культурологічні знання.

4. Визначені мета, завдання системи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування, які пропонуються до впровадження в практику діяльності музичних училищ обґрунтовані засоби формування навиків педагогічного спілкування та професійних здібностей (емпатія, товариськість), якими є зміст навчання та спеціальна навчальна діяльність студентів, виявлені умови ефективності та діагностика результативності реалізації мети й завдань вказаної системи.

5. Науково обґрунтований змістовний аспект системи підготовки до педагогічного спілкування включає такі блоки "Орієнтування в ситуації педагогічного спілкування",

"Ворбальна та неворбальна комунікація", "Соціальна перцепція та творче самопочуття педагога у професійному спілкуванні", "Педагогічний конгакт"

6. Розроблена система навчальної діяльності з підготовки до педагогічного спілкування студентів музичних училищ яка включає три стадії. Кожний стад має свою мету завдання передбачає проведення визначених видів навчальної діяльності

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Баренбойм Л А Музикальная педагогика и исполнительство – Л., 1973 – 334 с
- 2 Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / Под ред С М Хентовой – Л. Музыка – 1966 – 314с
- 3 Коваль Л.Г Взаимодействие учителя и учащегося в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства / Автореф дис. доктора пед наук – К 1991 30 с
- 4 Кеган Г.М Избранные статьи. – М. Сов композитор, 1985. – 184 с
- 5 Нейгауз Г Г Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 4-е изд. – М. Музыка, 1982 – 300 с
- 6 Марев И Методологические основы дидактики Пер с болг / Предисл. И Я.Лернера – М Педагогика – 1978 – 224с
- 7 Основы педагогического мастерства. Учебное пособие для педагогических специальностей высш. уч. заведений / Под ред. И.Я. Зазюка. – М. Просвещение – 1989 – 302 с
- 8 Рыданова И И Основы педагогики общения. – Минск. Беларуская наука. – 1998 – 319 с
- 9 Спирин Л Ф Формирование общепедагогических знаний учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) / Автореф дис. д-ра пед наук – М 1980 – 30 с
- 10 Ткач Е С Деякі проблеми теорії музично-педагогичної діагностики / Питання фортепіанної педагогіки та виконавства Збірник статей / ред А Й Корженевський – к. Музична Україна 1981. – 116 с
- 11 Цынкин Г.М. Обучение игре на фортепиано Учеб пособие для студентов пед институтов по специ №2119 "Музыка и пение" - М Просвещение – 1984 – 176 с

Роман ГОРБАТЮК

## ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗА ІНДУСТРІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ

Швидкий розвиток науки і техніки, зміни в природі інформації потребують суттєвих змін у підготовці спеціалістів впровадження у навчальний процес нових прогресивних методів навчання. Ці методи повинні бути такими, щоби студенти за короткий час могли без перенапруження одержати значну кількість інформації і краще її засвоїти.

Як показує досвід кафедри загальнотехнічних дисциплін Тернопільського національного університету застосування на заняттях сучасних технічних засобів навчання значною мірою сприяє розв'язанню проблеми підвищення ефективності засвоєння матеріалу. На сьогоднішній день створено велику кількість електронно-обчислювальних машин (ЕОМ) здатних активізувати навчальний процес і організовувати операційний та діловий конгруль засвоєння знань.

Останнім часом отримані вагомі результати щодо вивчення і використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій [1] які є ефективним засобом оволодіння знаннями на всіх етапах освіти й інструментом для відображення одержаних знань у практичній діяльності. Тому проблема використання комп'ютерної графіки на заняттях з графічного моделювання (креслення) в системі вищої освіти є досить актуальною і своєчасною. Зупинимося на висвітленні категоріального апарату розглядуваного аспектів.

Так переважно машинної графіки є ряд функціональних можливостей, що використовуються в системі конструювання САД (computer aided design) і які є неможливими в мануальному (ручному) кресленні [2].

Основними компонентами автоматизованого виробництва є автоматизовані системи проектування (САПР) структури, найбільше організована методично і інформаційно.

Варто зазначити, що в САПР входить підсистема орієнтована на вирішення задач визначеного стаду проектування інженерних розрахунків, конструювання технології виробництва виповнення виробу тощо. Задача конструювання (під конструюванням потрібно розуміти

розробку конструкції за попередніми розрахунками, реалізовану в конструкторському документацію) є однією з важливих і найбільш трудомістких у САПР. Її вирішення здійснюється за допомогою графічної підсистеми автоматизації розробки і виконання конструкторської документації (АКД) або в вигляді автономної (локальної) системи АКД із структурою і принципами побудови аналогічними САПР. Локальні системи АКД часто використовуються в навчальній практиці на початковій стадії впровадження САПР, коли її створення випереджає розробку САПР або коли система АКД інваріантна, тобто застосовна до багатьох САПР а також в інших випадках.

Засобом реалізації систем автоматизованого конструювання є комп'ютерна графіка, що забезпечує створення збереження та опрацювання моделей геометричних об'єктів і інших графічних зображень за допомогою комп'ютера. Використання комп'ютера в навчальному процесі як електронного кульмана значно потешує виконання графічних зображень та інших конструкторських документів пов'язаних із виготовленням виробів скорочує терміни їхньої розробки з поліпшенням якості. Особливо це ефективно при конструюванні та графічному зображення виробів (деталей) на базі параметрично керованих уніфікованих і типових елементів конструкцій що забезпечують їх багатоваріантність.

Автоматизація процесу конструювання на основі створення тривимірних геометричних моделей проектованих виробів включає міністні і кінематичні розрахунки компонування і технологічні процеси складання виробів виготовлення деталей тощо. Таким чином модель, що містить інформацію про геометрію об'єкта використовується як для одержання зображення двовимірної геометричної моделі так і для розрахунку різноманітних характеристик об'єкта і технологічних параметрів його виготовлення. З цього виникає цю геометричне моделювання є ядром автоматизованого конструювання і технології виробництва.

Впровадження у навчальній процес комп'ютерної графіки забезпечує створення збереження опрацювання графічної інформації у вигляді конструкторських документів. Для реалізації цього завдання необхідні документи, що регламентують роботу системи АКД вихідна інформація інформаційної бази, інформаційна база якої містить зображення геометричних об'єктів, дані щодо оформлення креслення згідно з ДСТУ, ЕСКД, технічні та програмні засоби створення зображень геометричних об'єктів інтерфейс користувача у вигляді графічного діалогу з комп'ютером. Всі перераховані складові утворюють методичне, інформаційне, технічне програмне та організаційне забезпечення системи АКД і сприяють ефективному вивчення теоретичного матеріалу з набуттям практичних навичок і умінь.

Ефективність застосування комп'ютерних технологій навчання в процесі виконання графічних побудов різної складності забезпечується [3]:

- наявністю засобів перетворення повороту, переносу, масштабування, побудови дзеркального відображення тощо;
- використанням готових фрагментів креслень конструктивних і геометричних елементів уніфікованих конструкцій, стандартних виробів;
- веденням діалогу з комп'ютером у звичних для студента термінах і з звичними для нього об'єктами (графічними зображеннями);
- наявністю мовних засобів опису типових моделей-представників креслень об'єктів, коли процес створення конкретного креслення виробу зводиться до задання розмірів;
- одержанням креслень високої якості, оформлені згідно зі стандартами ДСТУ, ЕСКД шляхом їх виводу на графопобудувачі принтери тощо.

Виходячи з вищеписаного чи вважаємо що основними принципами побудови графічних зображень є допомогою персональних комп'ютерів с

- адаптованість системи АКД до різноманітних САПР, тобто розширення можливостей її використання;
- інформаційна єдність всіх частин АКД і САПР, що забезпечує єдність бази даних для різноманітних призначень (наприклад, використання моделі геометричних об'єктів як для формування креслень та із здій розрахунків);
- інваріантність – максимальна незалежність складових частин і систем АКД у цілому щодо орієнтованих систем АКД і САПР. Наприклад, система електронних привадів може бути використана як графічна підсистема в системі керування робототехнічним комплексом і як

графічна підсистема в системі керування контролально-вимірювальним пристроєм можливість розширення системи АКД шляхом доповнення нових складових частин і розвитком наявних

Варто зауважити що побудова таких систем значно спрощується, якщо вони створюються на базі універсального, відкритого середовища проектування для реалізації графічних можливостей САПР. Прикладом такого середовища є система AutoCAD - універсальна графічна система, в основу структури якої призначений принцип відкритої архітектури що дозволяє адаптувати і розвивати багато її функцій щодо конкретних задач і вимог.

Програма AutoCAD є на сьогоднішній день найбільш поширеною програмою графічною системою автоматизованого програмування. Вона дозволяє виконувати двовимірне і тривимірне креслення, а також моделювання, що дає змогу збільшити її функціональні можливості і робить її більш гнучкою у використанні в навчальному процесі.

Основні переваги AutoCAD полягають в наступному [3]:

- постійна якість креслення, тобто якість чіткій, розмірів символів тощо, є незалежною від індивідуальної підготовки студента;
- створення бази даних, тобто інформації, що може бути відтворена креслярем і доступна для інших процесорів;
- створення бібліотеки загальновикористовуваних символів (електричних, гіdraulичних, зварювальних) і символів стандартних елементів таких як гайки, болти, символів проекцій, що можуть зберігатися в пам'яті і викликатись при необхідності, при цьому вони можуть розміщуватись у потрібному місці і бути накреслені у будь-якому масштабі й під довільним кутом;
- використання шаблонів – набір заготовок, кожна з яких може бути вибрана для виконання креслення;
- скорочення часу робіт при повторенні повторна робота над подібними деталями і, як наслідок, втома заміняється автоматичним кресленням, тому увага та інтерес не втрачаються що підвищує швидкість і продуктивність;
- більша точність завдяки контролю з боку ЕОМ, зменшує кількість помилок і виграт,
- координатне креслення забезпечує краще розуміння ніж одноколірне;
- велика потужність при розмножуванні креслення, корекція помилок, зміна масштабу тощо, що можливі лише при використанні ЕОМ;
- електронна пошта, модеми, сучасні системи із язку дозволяють передавати креслення в будь-яку точку світу;
- комп'ютерне проектування – виготовлення креслень можуть бути перетворені у програми керування верстатами для виготовлення деталей;
- грамотний кресляр використовуючи ЕОМ, може виконувати графічні побудови значно швидше ніж звичайними методами.

У такому випадку можна виділити два підходи до виконання графічних зображень на основі комп'ютерних технологій [4]:

Перший підхід базується на використанні двовимірної геометричної моделі і використанні комп'ютера як електронного кульмана, що дозволяє значно прискорити процес конструювання і підвищити якість оформлення конструкторської документації.

Центральне місце в цьому підході займає креслення що слугує засобом уявлення виробу і містить інформацію для вирішення графічних задач а також для його виготовлення (рис. 1).

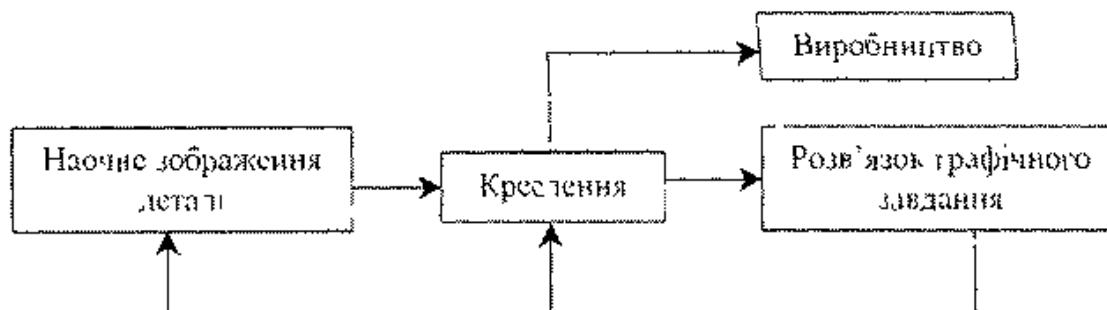


Рис. 1. Графічна технологія конструювання

При такому підході одержання графічного зображення за допомогою комп'ютера буде раціональним і достатньо ефективним, якщо створення геометричного виробу використовується багаторазово.

В основі другого підходу лежить просторова геометрична модель виробу (рис. 2), що є більш наочним засобом уявлення оригіналу і більш потужним і зручним інструментом для вирішення геометричних задач.



*Рис. 2.Нова технологія конструювання*

Креслення в цих умовах відіграє допоміжну роль, а засоби його створення засновані на методах комп'ютерної графіки, методах відображення просторової моделі

При першому підході (традиційний процес конструювання) обмін інформацією здійснюється на основі конструкторської, нормативно-довідкової і технічної документації; при другому – на основі внутримашинного уявлення геометричного зображення, загальної бази даних, що сприяє ефективному функціонуванню програмного забезпечення САПР конкретного виробу.

Необхідно пам'ятати, що перед використанням комп'ютерів усі студенти повинні одержати відповідну підготовку для виконання креслень за допомогою традиційних креслярських інструментів і бути добре ознайомлені з усіма потрібними стандартами

Лише при такому поєднанні ручної графіки з комп'ютерною та при відповідному ставленні до самого предмету формується графічна культура студентів і забезпечується гільний рівень підготовки вчителів трудового навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 192 с.
2. Островский О. Инженерные кресления с дополнением основ компьютерного кресления CAD.. Пер. с англ. – Львів: Оксарт, 1998. – 184 с.
3. Финкельштейн Элен AutoCAD 2000. Библия пользователя . Пер. с англ. – М.: Издательский дом „Вильямс“, 1999. – 1040 с.
4. Романычева Э.Т., Сидорова Т.М., Сидоров С.Ю. AutoCAD R 14. – М.: ДМК, 1999. – 480 с.

Дарина ПЕНІШКЕВИЧ

## ЗМІСТ І МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В НАРОДНИХ ШКОЛАХ БУКОВИНИ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Важливим елементом системи освіти на Буковині в кінці XVIII – на початку ХХ століття були народні школи. Складність підходу до аналізу навчального процесу в них полягає в тому, що з одного боку, необхідно враховувати історичні особливості і рівень педагогічної науки тих часів, а з другого, бачити освітню ситуацію минулого з сучасних наукових позицій. Тільки при поєднанні цих двох підходів аналіз може мати наукове і практичне значення для всіх, хто склавить освіта і виховання підростаючих поколінь.

Виходячи з такої позиції ми намагаємося простежити зміст і методичного забезпечення навчально-виховного процесу в народних школах Буковини, маючи на увазі його еволюцію протягом кінця XVIII-початку ХХ століття.

С. Саль-Стоцький як один із найвидатніших діячів питань шкільництва на Буковині в своїй книжці "Буковинська Русь" писав "Тодішні притиски для школ народних т.зв. *politische Schulverfassung*, ставляти для школ народних таку задачу" "подавати маси їх учнинок інде такі поняття, які не перекладалися в їх роботі, і обмежити щіль їх систему мистеця на виповнені моральних і обов'язкових якож домових і громадських повинностин. Із них притисків можемо вже осудити, що могла подавати ученикам тодішня школа. Ціла єї увага була звернена на релігійно-моральнючий бік, друга не менш важна із задача була як найбільше прискорити ширіти немецьку мову" [1. 43].

При всій повазі до цього видатного дяча української освіти і культури не можна погодитися з такою категоричною ідеєю особливості якщо мова іде про такий тривалий період, як 1774-1918 роки. Ситуація змінювалася досить часто але протягом XIX-початку ХХ століття роль народних школ внаслідок прогресу в змісті і методичному забезпеченні навчального процесу була досить значною в загальному контексті розвитку освіти на Буковині і зачуттю до національної культури тисяч молодих людей.

Народна школа була стартовим базовим навчальним закладом. Побудова навчального курсу мала інклюзивний або концептивний характер тобто на кожному рівні вивчалися одні й ті ж предмети, але їх зміст ускладнювався відповідно до можливостей та віку учнів. Законом від 14 травня 1869 р. передбачалося "Учебной предметъ народной школы повиненъ на тата черезъ котори всякое дитя школу посещати час по возможности такъ быти розде лено, абы каждому ізъ сихъ отповедала степень учения" [2. 376].

Для змісту освіти яку діти отримували в народній школі XVIIІ-ХІХ ст., визначальними були такі риси як природовідповідність, наближення до живої природи, національна спрямованість, зв'язок із життям рідного краю, домінування ролі лінійного світу яду надання переваги реальним практично корисним знанням, зокрема народному мистецтву.

Отже, спробуємо розглянути зміст викладання окремих предметів, його цілі, готовність до навчання та важливі методичні засоби.

Нашили вправи для упражніння і мови юго то, що чи сьогодні називаємо "вчити учнинся", але розв'язання цього завдання залежить від бажань і можливостей учителя. На першому і другому роках навчання в народних школах Буковини цей предмет починається з наукової мови, читання і письма. Саме навчання дитини починається з підготовчого курсу під назвою "наука приготовляюча" і тривало 4-6 тижнів. На цього відводилися 1-4 всіх годин, визначених для викладової мови [3. 3-4].

Мета "науки наглядної" – сформувати у дітей правильні уявлення про реальні явища і

поняття, навчити думати і висловлювати свою думку, розвивати пам'ять, ознайомити з найбільшими явищами навколоїншого середовища, виробити практичні навички свідомого навчання. Для цього широко використовувалися бесіди, розповіді, описи, спостереження, матювання, робота з картинах, таблицями тощо читання коротких оповідань байок, віршів загадок [3, 12].

Після ознайомлення з новим предметом, явищем ставилися питання, спрямовані на осмислення їх назви, головних рис, призначення. На простіших, доступних прикладах здійснювалося навчання наприклад: скільки ніжок у стола? скільки очей у коня, вола? тощо. У випадку, якщо обговорювався предмет, який неможливо побачити або намалювати використовувались моделі макети або матюшки з їх зображенням. Щоб оживити розповідь скажимо, про роботу ковалья бондаря чи пекаря, вчиняєтимуться й руки [3, 34].

Учителі використовували й інший прийом: називали описуваний предмет або явище знайомі дітям тобто йдти від назви до опису предмета, наприклад "В поті або ліс можна нера з побачити звіра, завбільшки з невезикого пса. Він біжить як куля, а по якісі хвилі стане та присівши на задні ноги, поводить вухами. А вуха в того звіряті довгі, що можна добре бачити і златка, як він поводить ними. Чи вгадати б ви що за звір?" [3, 48].

Під час занять з "науки наглядної" вчителі обговорювали з дітьми важливі елементи оточуючої їх дійсності. Тема "Стан і заняття" в сільських школах пов'язувалася з діяльністю селян а в міських - з описом діяльності ремісника купця, курдника. Ознайомленню літніх зі світом, що їх оточував, сприяли теми "Дім", "Шкільні знаряддя", "Хатні знаряддя", "Страви", "Наної", "Одіж", "Час", "Міри часу", "Будинки і сади", "Церква і свинтар" тощо [3, 70].

У процесі наглядної і практичної науки учні отримували необхідні знання про професії ("Ремісники", "Стан і заняття", "З чого будують дому", "Як робить одіж") - знайомились із принципами і правилами гігієни, поведінки, первинними знаннями з безпеки, правилами поводження з речами, навичками господарювання, деякими моральними принципами.

При вивчені теми "Хатні знаряддя" вчителі розповідали про образи. Їх значення про Боже провидіння навіть тема "Страви" використовувалася для релігійного виховання. "щоб люди не почирали з голоду, за те і треба молитися до Бога та дякувати Йому за його ласку" [3, 17]. Під час бесіди про народні лікування увага на злубний вплив алкоголью описувався непривабливий вигляд іншої людини. "То іскрасно, як її стід, бо всі люди смеються" [3, 19-20].

Багато тем мають виховний характер, наприклад, "Кінь і осел" - про працелюбного коня і лінівого осла, після проходження якої проводилася бесіда. "Діточки любенькі! Учиться пильно й охотно прашуйте неперестанно в методості, аби ви й ва старості не бідували та аби з вас не сміялися, як з того дурного і лінівого осла". Розглядаючи тему "Ступені людського віку" вчитель розповідав про обов'язки дитини, хлопчика і дівчинки, уявів, дорослих. Повага до людини - головний мотив теми "Родина", "Добрій брат". Моральне спрямування чали теми "Будинки і осади", "З одного і іншого", "Церква і свинтар (кталовище)"

Про людину як природну і суспільну істоту діти дізнавалися з таких бесід як "Тіло чоловіка", "Родина", "Ступені людського віку". Тваринний світ вивчався шляхом обговорення тем "Звірята домашні", "Дики звірята", "Птахи", "Звірята леміноводин", "Риби й рак", "Комашиня" а рослинний - під час проведення таких бесід, як "Ростини", "Корчі", "Дерева", "Польові плоди", "Яриця", "Квітки". Учніам допомагали осмислювати деякі природні явища та давалися невідомі астрономічні відомості в ході обговорення тем "Кернича", "Став", "Озеро", "Нора", "Потік", "Море", "Земля", "Небо", "Сонце", "Місяць", "Звізди".

Під час вивчення "науки наглядної" діти одержували нові поняття про музичні інструменти (цимбали, сопілка, трембіта), класичні інструменти (скрипка, гітара, фортепіано, ліра, цигра, кларнет). У темі "Хоругва і зброя" дітям давали відомості про озброєння жовнірів - шаблю, гармати, пістолі, про тогочасні засоби пересування розповідали у темі "Залізниця, трамвай, човен, паром, сплав корабель" [3, 85-89].

Крім того, вивчатися і наротні прикмети які мають практичне значення для людини які живе у близькому оточенні з природою. "Вочове очко (гташка) красно сіває лише годі, коли красна погода", "Коти мають погоду то жабка скаке по драбинці вгору, коли ж буде дощ вітер або студень, тоді з исає вдолину". Корисною для дітей які жили переважно у сільській місцевості була тема "Ростини і довигідні губи (гриби, печеніці)" спрямована на запобігання отруєнню дітей шкідливими грибами та рослинами.

Провідним елементом методичною основою науки вправ була мовно-слухова підготовка дітей, яка включала розповідь та постановку питань вправи для навчання, постійне тренування повторення вивченого, вироблення в учнів умінь говорити хором і самостійно ознайомлення їх з основними поняттями про мову, речення, склад, звук тощо.

Однак "наука наглядна" мала все ж не значення у підготовці дітей пе пільки до реального життя, а й до свідомого сприймання змісту головних навчальних предметів бо як зазначав М Спинул, "наука наглядна є основою всіх інших предметів науки" [4 215]

Читання та письмо як букварем Характерною рисою викладання цих предметів було прагнення посилати розвиток у дітей техніки читання і письма і розв'язанням виховних і загальноосвітніх завдань. Тому підручники з читанням, букварі були побудовані за принципом поступового ускладнення навичок читання а зміст текстів поділявся на окремі навчальні теми за допомогою яких діти знайомиться з природою тваринним і рослинним світом фізичними явищами з життям людей, моральными нормами які, здебільшого, розкривається у біблійних сюжетах.

Ілюстрацією такого підходу може бути наприклад "Книжка до читання я и другой якіссы учильщ сельських в ц к австрійских Державачъ" Її зміст очолював такі теми [5 1-8]

- "Завещання для народныхъ учильщъ" тобто правила для учнів щодо навчання поведінки відвідування школи та церкви, ставлення до вчителів і старших;

- діякі розповіді біблійного змісту ("Каинъ и Авеъ", "О сотворені світу", "Потоп" оповіді про Мойсея Саула Йосипа Давида пророка Ітю)

- "Іскоторія ведомості и земли нацейже жсмъ" це розповіді "О животныхъ" "О растеніяхъ" про корисні компоненти руди метали про повітря природу виникнення і розповсюдження звуку, властивості води, причини виникнення природних і погодних явищ зокрема ірому та блискавки сонця, зірок, планет, місяця затемнення. Додається роз'яснення про божественне походження всіх видів і форм влади і держави учням навноється думка про те що кожен повинен додержуватися законів і підгрумувати владу "за них Боги мочтися" виконувати обов'язки громадини брати участь у процесі вирішення доці батьківщини

- "Правоучительные изречения для юношества" віршовані афоризми про виховання необхідних якостей, а також висловлювання з притя царя Соломона:

- "Правила ко благопристойному обхожденію" - своєрідний кодекс поведінки молодої людини.

- "Іскоторая правила къ сохранению здоровья"

За таким же принципом був побудований "Буквар для учильщ народних в ц к Австрійскихъ краяхъ" (Відень 1859) Він написаний церковнослов'янською мовою а тексти іньому западто складні для дітей цього віку: виклад природознавчих тем відзначався примітивністю низьким науковим рівнем. Аналогічний принцип побудови змісту навчального матеріалу залишився і в букварі 1870 року [6] Але з'явилася в ньочі і діякі відмінності від попередніх: поєднаність переходу від звуків, букв до читання по складах коротких висловів і речень відповідно до алфавіту введення елементарних математичних дій та відомостей про міри ваги об'ємі довжини ширини ознайомлення з арабськими і римськими цифрами. Завершувалась книга молитвами, надрукованими церковнослов'янською мовою ("Символ Віри", "Отче наш") та викладом біблійних заповідей [6 39-96]

Важливе значення для підготовки дітей Буковини до читання українською мовою мало введення у школах у 1892 р "Буквира для школъ народныхъ" О Поповича усладеного вже на засадах фонетичного правопису [7] Перевагами букваря були відмова від церковнослов'янської мови (яка залишилася лише в молитвах) більш повна реалізація принципів настульністі, національний характер змісту поєднання вивченнякої букви з написанням та читанням.

За тематичним принципом були побудовані читанки для народних шкіл ("Руска втора Читанка для школ народныхъ" [8] та "Руска перша языкоучебна Читанка" та ін.) Незважаючи на більшу різноманітність і насиченість матеріалу, включення до читанок граматичних вправ вони не були ефективними навчальними посібниками для українських дітей. Для них було характерним преобертання испотрібними відомостями, незрозумілістю і для дітей, і для вчителів "чудернацькими" словами, великою кількістю морально-релігійних тем за рахунок практично небудьких, відсутністю достатньої настульністі і послідовності. Мовою читанок іншадався кирилиця й стимологічний правопис

Методичні засади навчання дітей письма та читання бути розроблені такими видатними діячами буковинського шкільництва, як О Попович, С Канюк М Спинул, С Миропольський та ін. Їх праці є твірником узагальненням багаторічної практики народних шкіл.

Відповідно до рекомендацій О Поповича процес вивчення букв складався орієнтовно з таких етапів:

- вимова нового звука його розрізнення за допомогою матюнка або написання букви на дощці;
- словесне повторювання написання букви 'повільно і голосно' визначення нового звука в процесі поділу слів на склади;
- навчання написання букви з допомогою вчительської якії виписує на повітрі;
- самостійна робота учнів, які виписують букву у своїх зошитах;
- ознайомлення дітей з друкованою літерою за допомогою наочності - рухомої азбуки, інших хображень "щоби образ писаної і друкованої букви вбився дітям добре і пам'ять, добре щоби всі вивчені букви стояти зарядом виставлені постійно перед очима учніків" [3, 26-27].

У процесі вивчення букваря рекомендувалося комбінувати різні види роботи: читання за рухомою азбукою складання сів письмо в зошитах і на дощці, а з букваря - "читати то сей, то той рядок то се то те слово причем повторяти і давні тексті" "вивчувати" слова. Ці часів роботи вчителеві потрібно було особливу увагу звертати на читання і написання м'якого знака і том якщених приголосних. Справа в тому, що для Буковини характерними були такі діалектизми, як "вівча", а не "вивча", "теле", а не "теля", "ходит", а не "ходить".

Заступовують на увагу методичні вказівки (правила) О Поповича щодо забезпечення ефективного навчання правильного читання учнів. Серед них важливе значення мають такі правила: читання повинно бути ні тихим ні голосним, бо останнє приводить до монотонності; необхідно привчати учнів стикувати за читанням у класі що час навчання дітей виразного читання, звергати увагу на роздлові знаки; не варто примушувати учнів читати швидко, бо це знижує навчальну розвивальну цінність читання; виробляти в учнів звичку бачити і виправлюти свої помилки під час читання спрямовувати увагу на щогодинне читання вісім осообливо тих дітей які читають погано.

О Попович у своїх рекомендаціях звертав увагу на необхідність готовити учнів до сприйняття сутності того про що вони читають, тому коментування, пояснення повинні займати важливе місце в процесі читання. Розпочинаючи будь-яку тему необхідно докладно і згідно обговорити щоб учні чогни осмислено сприймати текст і провести бесіду з метою поглибленого його розуміння. Важливо навчити дітей і вимагати від них відповісти закінченими думками на запитання до прочитаного, щоби тренувати пам'ять і злагатити їх умови відповісти на запитання. До якості читання ставилися такі вимоги як правильність читання, швидкість, усвідомленість і виразність [10, 4-5].

Метою у навчанні рідної мови було "ясне розуміння повідомлень здатність письмово і усно висловюватись правильно і плавно, виразно читати висакий та друкований тексти" [11, 40]. У наочному плані визначалися мовні вправи, складність яких поглиблювалася з кожно від року навчання дитини у народній школі. Кількість годин на вивчення рідної мови коливалася від 10-ти до 12-ти на тиждень. Під час навчання читання акцент робився на розвиток пам'яті, пояснення змісту текстів учні переказували й коментували уривки з художніх творів, вчили вірші. Із уведенням у народних школах фонетичного правопису у 1895 р. "языкоучебные читанки", які були надзвичайно складними і для вчителів і для школярів замінено читанками О. Поповича.

Навчання "виразного і приемного письма" складало окремий предмет де діти крім каліграфічного письма рідною мовою, навчались писати арабські цифри й овотодивали чимським скорописом. Паралельно з вивченням букв діти вивчали каліграфію, яку тенер взагалі відкинули як щось застаріле. Але знахтувавши зміннями дітей чітко і красиво писати, ми втратили дещо більше - новагу до мови, до естетики письма, дисципліну думки.

Досвід багатьох вчителів Буковини і настановів тим, хто починав вчителювати, були зосереджені в спеціальному методичному посібнику М. Спинула для перших двох місяців навчання в I класі.

*Граматика* Лочу підручниках мови XIX – початку ХХ ст. майже не використовувалася

терміни "морфологія" і "синтаксис" але саме їх вивчення складало основу предмету. Значну роль у визначенні змісту та методики її вивчення відіграли підручники та методичні посібники О Поповича "Наука читання і граматики" "Граматика і стилестика в народній школі", І Глібовицького "Практична школа письменних сочинений для учнів шкіл народних" Підвищенню ефективності викладання мови сприяли загальні наставови О Поповича для вчителів народних шкіл які не втратили своє вагомості і в наш час. Він гостро виступав проти бездумного, неосмисленого зазубрювання правил початок думок "Головна вага граматики в школах народних лежить не у вивчуванню і розвиткованню (екламанії) дефиніцій та правил граматичних а в розумінню розпізнаванню і исхідним уживанню технічних назв - речене, іменник слово, звук і т.д., а найголовніше то щоби діти розуміли те що читають і чують та вміли усно й писечно поправно і плавно виразитись або інакше сказавши розуміли руску мову та навчались вживати правильно руску мову письменну" [10, 7]

Як і С Смаль-Стоцький, О Попович сприяв введенню в народних школах фонетичного правопису. Переваги фонетичного правопису над етимологічним О Попович вбачав у тому, що діти можуть писати так, як вони говорять, школа має навчати дітей на доступній мові, яка "зрозуміла ясна і чиста і тому, як се практичні проби з дітьми показали до вивчення легка" [12 83]. Він критикував школу яка "забагато мороочить і годіві учнівських сухими ба навіть непонятними для них правилами, а за мало дбає о виробленні чуття мови" [13 87] а також за те що "в школі вчать мови настільки теоретично, а замідаю практично" [13 227]

Фактично протягом XIX століття навчання учнів народних школ рускої мови не задовільняло повною мірою потреби розвитку національної культури. Досить часто випускники цих школ не вміли читати осмислено текст передати ім'єт своїми словами написати переказ [14, арк 7]. Таке становище пояснювалося кількома обставинами. Діти вчилися за підручниками які були написані "язичнем", а стилістичний приворис був надзвичайно складним. У цій зв'язку з тим, що викладання в учительських семінаріях велося здебільшого німецькою мовою, "руське учитительство не виносило із школи докладного знання руської мови" Крім того вчителі звергали недостатньо уваги на розуміння дітьми тексту вироблення навичок вистовлення власної думки у письмовій і усній формі. Основний акцент робився на механічніс читання без достатнього пояснення значення слів, виразів, наголос робився тине на запам'ятовуванні текстів.

Навчальні програми з граматики були перенасичені теоретичним матеріалом і мали залишали чиму для практичних занять. Як зазначав О Попович "тишнім в школі народні є розріжнювання поодиноких відмін вправи в механічному відмінюванні як до обидвох відмін вичувані наважати поодиноких родів різних частин мови, всяких дефініцій, правил, виїмок і т.д." [4, 15]

Проте, заверниниці нестирічне навчання буковинській школі орієнтувались у частинах мови, знак окремі правила синтаксису вмів вписати переказ і твір і також вести лічове пістування.

*Арифметика*. Викладання цього предмету в народних школах Буковини (ім'єт і методика) має свою складну історію в якій були певні доробки знахідки і певдачі. Але ного головними тенденціями завжди були практична спрямованість велика кількість наукових посібників а головне - поєднання вивчення цифр простого рахунку з складними арифметичними діями та елементами геометрії, креслення, економічних розрахунків. Тому в кращих школах викладання арифметики закладало фундаментальну базу для оволодіння математикою в середній школі. Вивчення арифметики було для учнів серйозною працею а не тілько розвагою. Важливо і сьогодні зберегти цю традицію годинних буковинських шкіл.

У другій половині XIX століття учні багатьох народних шкіл Буковини користувалися книжками рахунків Фр Мочника, які пізніше були перекладені О Поповичем на українську мову і опубліковані в обробці К Кравса і М Габерналя у 1901-1903р [15]. Важливими рисами підручника Мочника, який був виданий у 1886 р у Відні, були послідовність, практичність, розвиваючий характер. Багато задач будувалося на основі конкретних історичних дат реальних даних тощо, відтак учні зачікались до багатьох життєвих проблем, історії природознавства.

У підручнику висвітлювалися різноманітні методичні прийоми для країного вивчення матеріалу та теоретичних положень, давалися вправи практичного характеру спрямовані на

вироблення умінь і навиків виконання складних математичних дій, розвиток павичок усного рахунку тощо

Значним кроком уперед у викладанні арифметики в народніх школах був перехід до використання на першому році навчання посібника Казимира Петрашук - який відображав рівень методики викладання арифметики в кінці XIX - на початку ХХ століття. Упорядкування і редактування книги здійснив проф. Василь Симович Завлякін цьому підручнику було значно розширене тематику і методичний арсенал підготовчої науки з рахунків. Зокрема вивчення кожної цифри здійснювалося шляхом застосування щого комітесу методичних прийомів учнів зналими з чирами і вагами монетами, пояснювали символи, які були на них зображені, а також їх призначення і вартість, на уроках часто використовувалась предметна наочність.

Для посягнення впливу науки рахунку на інтелектуальну сферу дитини, на її розвиток, К.Петрашук визначив психологічно обґрунтовані етапи засвоєння наочного матеріалу: наочне рахування з допомогою приладів, наочності інших предметів рахунок на базі умістовних задач абстрактні або явне рахування "чистими" числами. У підручнику К.Петрашук звертається увага на вимірювання правильно підбирати і давати учням завдання, дотримуючись таких основних умов: максимально уточнити завдання, враховувати непередню підготовку учнів до його виконання, не вирєдкувати його, опиратися на життєвий досвід дитини та її індивідуальні особливості спрійняття завдання повинно було мати практичне значення і впливати на розвиток мислення дитини, тому їх необхідно було формувати чітко югінно з використанням понять буденого, господарського життя.

Отже, зміст і методичне забезпечення викладання основ математики від наук рахунків до складних понять і вправ цілком відповідали методичним уявленням того часу. Особливо варто підкреслити те, що автори підручників методисти значна частина вчителів бажали розвивати функцію математичних принципів і намагатися їх реалізувати в межах можливостей свого часу.

*Історія*. У викладанні цього предмету освітняни Буковини прагнути вирішити кілька завдань: ознайомити учнів спочатку з елементами, а потім з повною картинкою всесвітньої історії, виховувати на краснавчуому матеріалі любов до своєї батьківщини - Буковини, адже "історія рідного краю і народу є наука, що робить нас 'родьми'". Важливе завдання вивчення історії вбачалося у тому, що "наука історії тежить в тім, щоби вплинути на розвій чиєвств як повинні стати підвалиною до морального характеру" [16, 32].

За підручником М. Кордуби вивчення історії починалося з найближчого оточення дитини села, повіту, краю, адже "для вироблення патріотизму, бажання служити своїм вітчизнам ісподілок вагу має історія рідного краю" [17, 208]. Проте він не розглядав краснавство як щільну національної відокремленості, а навпаки, вважав що "історія рідного краю повинна бути починком піднесення історії інших країв і народів, історії шлюго людства" [17, 208].

М. Кордуба визначив послідовність викладання первого, прикметного курсу історії краю зокрема якого включав оповідівания з історії України й Буковини. У наступному курсі пропонувалося поглибити вивчення внутрішнього заду Буковини и Австро-Угорщини ускладнити історичний матеріал. [17, 32-33].

*Наука природописної історії* мала на меті ознайомлення дітей із природними явищами навколо їхнього світу та їх характеристиками, формування цілісного уявлення про "будову вселеної і цієї природи як один організм" [18, 100], знайомство з флорою і фауною корисними копалинами рідного краю та збудження інтересу і любові до природи. Вона інтегрувала в собі фізичні, біологічні, географічні, історичні, хімічні знання. Разом з тим учні отримували початки природоохоронних знань, новінки сільськогосподарської тільтьності, які зафіклювалися на школьних городіріх, що були чайже в кожній школі.

У викладанні природописної історії вчителям рекомендувалось опиратися на особистий досвід учня на його життєві знання та уявлення. Тому вчителі прагнули у перші роки й вивчення навчити дітей спостерігати, систематизувати свої знання та узагальнювати їх.

Важливим методом вивчення природописної історії вважалася прогулянки, під час яких, як залишав В. Романовський "навчиться більше, чим в класі нераз за цілій тиждень або й більше" [19, 46].

О Попович рекомендував поетапну схему дія вчителя у викладанні природописної історії: організація спостереження за явищем, експеримент, визначення характерних властивостей порівняння і виявлення істотного та відмінного щодо цих явищ, виведення загального правила (закону), закріплення його в пам'яті, осмислення значення природних явищ в системі інших та можливостей практичного використання.

Разом із цим О Попович поставив питання про необхідність задуження учнів до постановки експерименту, який повинен був стати продовженням спостережень. Він рекомендував учителям ретельно готовуватися до кожного експерименту, щоби він обов'язково мав успіх був простим і природним зрозумілим для учнів. Вчителі використовували найпростіші моделі апарати, інструменти, таблиці та інше учаочиснення.

Отже, ми можемо констатувати, що курс природописної історії в народних школах Буковини мав велике значення у розвитку особистості: закладав міній фундамент для сприймання фізики, хімії, біології в середній школі, виховував навичі та межі сучасного обсягу знань учнів початкової школи.

*Синг*. В народних школах як часто знаходилися у часів лосить далеких від осередків культури цей предмет мав велике виховне і розвиваюче значення. Вивчення основ нотної грамоти хорового та вокального співу, народної пісні повинно було 'збудити музичні смаки і почуття, оживити патріотичні пориви' дітей. На першому і другому роках навчання діти розучували короткі прості пісні, а з третього - вчитель керувався "Співаником". Враховуючи те, що у більшості віків не було окремого вчителя співів, цю функцію виконували педагоги початкової школи, тому вони повинні були во юдин основами нотної і писемної грамоти.

У школах влаштовувались концерти дитячого хору. Під час таких концертів учитель розповідав присутнім (учням батькам, членам) про роль пісні в житті народу, про почуття, які вона викликає, докладно звертав увагу на пісні, які виконувались. Відлив таких концертів був надзвичайно великий. Педагоги і методисти тих часів бачили естетичну і патріотичну роль народної пісні і емоційну силу в розвитку дитини. Уроки співів виконували важливу функцію - закладали емоційне підґрунтя для розвитку національної свідомості дітей та вхідження їх у рідну культуру.

*Малювання* виконувало в народній школі насамперед розвиваючу функцію, сприяло розвитку естетичних смаків, задуженню дітей до прекрасного, формуванню уявлення про певний предмет або явище і тому знаходитьсь у пісочку з язку з "наукою на глядяно" Малювання сприяло розвитку здатності до тривалих вольових зусиль до культури праці, "бо хто хоче якусь річ вірно нарисувати, мусить старанно пітьно і терпітво працювати" [20: 151].

У методиці навчання дітей малювання більшість учителів користувалася так званою 'природною методою', яка полягала в поступовому ускладненні матеріалу: зображення найпростіших відомих учням речей потім конювання з моделей. Найкращі вчителі привчали вихованців малювати і природи стимулювати із творчого відтворення баченого шодо свого розуміння й уявлення.

*Ручна праця*. Народне школництво Буковини справедливо вважало цей предмет одним із тих, що виконували важливу функцію виховання. "Дітина знає лише те, що сама собі запраниє, дитина забуває що видіта або чула але ніколи не забуде того що робила" - так обґрунтував О Попович необхідність ручної праці в школі [10]. З уведенням ручних робіт значно посилився практичний компонент у системі навчання в народних школах.

Проте в багатьох школах ручні роботи були "побічним предметом". Причини критися передусім, у недостатній підготовці вчителів бо на цей предмет дивилися як на такий, що не "тедво чи буде нам потрібно". На жаль, тенденція розглядати ручну працю як щось другорядне у навчанні збереглася і в наші дні. У кращому випадку вчителі можуть організовувати працю дітей, але використати її для творчого розвитку учнів не вміють.

*Гімнастика*. Ці заняття впродовж всіх років навчання були обов'язковими для хлопчиків і необов'язковими для дівчат. Вони мали на меті розвивати силу, спритність, звичку до режиму порядку і чистоти "тіла і духу". Вправи поділялися на три великі групи: стройові, вільні та вправи на спортивних снарядах. Значну частину часу у хлопчиків займали стройові заняття, адже юнаків готували до майбутньої служби в армії. Під час уроків проводилися різні гри, в тому числі і спортивні. Навчальним планом передбачалися найпростіші вправи і для дівчаток.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Смаль-Стоцький С. Буковинська Русь: Культурно-історичний образок. – Чернівці: Руська Рада. 1897. – 295 с.
2. Переводы зъ вестника законовъ державныхъ для Герцогства Буковины. – Рочник, 1869. – 224 с
3. Попович О. Методика науки в школі народній. – Ч.1: Наука читання і писання. – Чернівці: Руська Рада, 1899. – 39 с.
4. Спинул М. Потреба осібної науки наглядної // Bukowiner Schule. – 1906. – №4. – 214-217 с.
5. Книжка до читання для другої класи училищ сельських в ц.к. Австрійських державах. – Въденъ, 1848. – 264 с.
6. Букваръ для школ народних. – Въденъ, 1870. – 96 с.
7. Попович Е. Букваръ для школъ народных. – Въденъ, 1884. – 121 с.
8. Руська втора Читанка для школ народныхъ въ Буковинѣ. – Въденъ, 1876. – 479 с.
9. Руська первина языкоучебна Читанка.- Въденъ, 1875. – 170 с.
10. Попович О. Наука читання і граматики: В 2 році шкільним (методичний порадник на підставі "Читанки і граматики для школ народних"). – Ч.2. – Чернівці: Друк. Чопла, 1894. – 8 с.
11. Плян науки для розгляльних однокласиць народних школъ из Буковине. – Черновцы, 1899. – 15 с.
12. Попович О. Справа управильсения руської правописи // Руська школа. – 1885. – Вип.1. – С.12.
13. Попович О. Граматика і стилістика в народній школі // Bukowiner Schule. – 1906. – № 1. – С.32.
14. ДАЧО. – Ф.11. – Он. 1. – Спр.12140.
15. Мочнік Ф. Друга книжка рахункова для австрійських всесюдних школ народних. Обробили К.Кравс, М.Габерналь. – Віденъ, 1902. – 64 с.
16. Про науку історії в народній школі // Bukowiner Schule. – 1906. – № 1. – С.14.
17. Кордуба М. Наука історії рідного краю в Буковинських народних школах // Bukowiner Schule. – 1905. – № 4.
18. Важність збірки оказів для науки природописної і як придбати таку збірку для школи // Bukowiner Schule. – 1906. – № 2. – 140 с.
19. Романовський В. Шкільні прогузыки // Bukowiner Schule. – 1912. – № 1. – С.20.
20. Попович О. Досвід в науці природописній // Bukowiner Schule. – 1905. – № 3. – С.160-170.

Наталія ІГНАТЕНКО

**ЕКСКУРСІЯ ЯК ФОРМА НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ГАЛИЧИНІ (1900-1939 РР.)**

Початок ХХ ст. ознаменувався реформуванням системи загальної середньої освіти в Польщі, а відтак і в Галичині. Цей "школи праці" та "вільного виховання", популярні того часу у Європі, дали поштовх до пошукув нових шляхів підвищення рівня освіти. З'являються нові форми навчання, що базуються на ідеях самостійної творчої праці учнів на уроці. Так, у тісному зв'язку з тектюю перебувала й інша нова форма навчання – екскурсія. Побудована на принципах наочності, самодіяльності учнів і лаконічності, вона вважалась багатьма педагогами найціннішим у педагогічній взаємодії методом шкільної роботи. Виходячи з ідеї, що "кожне шкільне навчання треба спирати на життя", Іван Карий рекомендував екскурсію як "другу по важливості після лекцій, а то і рівну їй форму навчання". У статті "Допоміжні засоби навчання історії" він писав: "Історія є описом життя й подій людських спільнот у часі й просторі", тому "кожне діло людських рук є історичним пам'ятником... Могила, старий хрест при дорозі, стара церква, руїни старовинного замку, зарослі, вали – все це об'єкти історичних студій, німі свідки давньо минулого. Але вони вміють багато дечого розказати тільки тому, хто вміє їх питати й розуміти їхню мову" [1, 84].

І Карий вважав, що екскурсійне навчання сприяє розвитку в учнів інтересу до знань, до навчальних занять, розширює їх світогляд, розвиває естетичний смак і емоційну уяву. "У дитини, що оглядає який-небудь історичний пам'ятник, – зазначає автор, – розвиваються найкращі патріотичні почуття, любов до рідного краю і народу. Вона починає розуміти, що цей пам'ятник створили перед десятками чи сотнями літ руки людей, що говорили колись її мовою, визнавали її віру, орали і обороняли її землю. В тій хвилині мусить розвинуті в учня свідомість, що ті люди з попередніх століть, нинішні й ті, що прийдуть по нас, належать до одного народу, в якого вічна спільна мова розуму, почутань і переконань" [1, 84].

Надаючи екскурсії великої значення як засобу емоційно-естетичного будження розвитку творчого мислення та пізнавальної активності галицькі педагоги на сторінках фахової преси розробили і структуру, склали рекомендації, навести приклади організації відповідно до вікових особливостей дітей вимог навчальних програм та потреб часу.

За змістом екскурсії поділялися на загальносвітні, краснавчі та тематичні. Перші рекомендувалось проводити уже на початках навчання в школі й "робити їх стільки, скільки час на це позволяє" [2, 105]. Однак, екскурсії в початковій школі відрізнялися від екскурсій у середніх та старших класах. Це обумовлювалось характером та змістом навчання. В початковій школі основний акцент робився на середовищі.

Вивчаючи мову, літературу, географію історію діти головним чином нагромаджували інформацію про себе, свій край, минуле предків. Цінним джерелом інформації в цей час для дітей є навколоїши будівлі нам'ятники архітектури, назви річок, гор та нові язані з ними історії (буває тишини). Вийшовши на окотицю під керівництвом знаючого вчителя, учень пізнає світ у всіх його проявах. Напіраною формою проведення екскурсії в такому вигляді є історична прогулянка. Мандруючи вулицями рідного міста чи око іншими села, учні вчаться відшукувати історію в найближчому середовищі.

Згідно з методичними рекомендаціями, запропонованими І. Карни в часописі "Шлях навчання і виховання" історична прогулянка передбачала ряд стапів:

Перший – підготовчий. Вже на початку навчального року кожен "добрий вчитель, щоб уникнути небезпеки перетворення історичної прогулянки в "пустотливе марнування часу, віправдання несподівано гарним днем" повинен мати розроблений іх загальний план на весь шкільній рік. У цьому обов'язково потрібно було зазначити куди і коли він поведе учнів і що вони там побачать [7, 84].

Щоб уникнути непорозумінь під час прогулянки І. Петрова, крім плану, рекомендувала вчителеві напередодні проведення симія персона дорогою якою хоче вести дітей побачити всі місця що застиковують на згадку [3, 110]. Плануючи прогулянку вчитель повинен чітко усвідомлювати 1) мету 2) завдання 3) зміст 4) зв'язок і взаємодію з загальним планом навчання, 5) форми індивідуальної інформації учнів, 6) наочне оформлення результатів роботи 7) систему методів і засобів активізації та стимуляції уяви, мислення, пізнавального інтересу тощо [2, 105].

Другий – основний – етап передбачав безпосереднє проведення прогулянки зі згодою з розробленим планом. Його особливість полягала у дотриманні вимог протиктованих віковими особливостями учнів. Наприклад, ведучи на прогулянку учнів нижчих класів І. Петрова не рекомендувала переобтяживати їх пам'ять зайвим фактажем. Знання учнів повинні формуватися на основі побаченого і почутого. "Опис географічних особливостей рідної місцевості, легенди та перекази про князів і короткі що мати до неї відношення – ось найкращий матеріал на даному етапі" [3, 110].

У середніх і вищих класах опис історичних подій необхідно прив'язувати до конкретного місця і часу, намагатися провести паралель між подіями місцевості і розвитком держави та історією ситуацією в світі, створити прикметно-наслідкові зав'язки між минулим і сьогоденням [2, 111].

Отже, на другому етапі історичної прогулянки домінувала проблема змісту навчання.

Погляд частини педагогів на дане питання поступово виклав Я Романенко у публікації "Історія чи легенда". Насамперед автор дав визначення поняття "історія": "Для нас, – зазначав він важніші два розуміння цьому відповідають:

1. Всі події чини які відбулися серед якоїсь групи людей з їх співчастю з історією тієї групи людей.

2. Опис тих чинів та подій – це також історія і саме це друге і розуміння, заправлене місце або близьке історіософією що займається інтерпретацією випадків та їх прагматичним висвітлюванням, виступає в школі як предмет навчання" [4, 93].

Перший варіант визначення Я. Романенка передбачає наявність правди тоді як в другому виступає "необмежений її ретінгівізм" "Часто зауважував автор в процесі оцінки знання науки історії в школі до уваги береться лише перше розуміння". Цього не можна було б заперечити якби в процесі навчання розглядалися події в світі незалежної від кого і ні від

чого правди. Однак як висловом видатного польського письменника А Струга, "можна на тисячу способів угадувати правду минулого - але неможливо із збагнути" [4, 93].

Відкидати легенду чи переказ, надаючи виключної переваги історичній правді не варто і тому що вони є добрим виховним засобом. Засада "крізь життя до життя" закликає зосереджено шукати виховне середовище, яке складається з таких життєвих явищ, що можуть мати додатковий вплив на розвиток дитини. Якщо зважити, що історія є відбитком життя то стає проізумілим, що саме вона є джерелом життєво-природних виховних заходів. "Ми повинні йти за клічем Наше: "Історія пишить віру в майбутнє - тим вона шкідлива, але легенда в житті корисна її необхідна". і виховну історію проробити "легендою". Хай історики оправдовують "історію правди" - це буде одна історія яку виховник повинен знати але для виховних цілей вони мусить створити другу, виховну історію" [9, 95].

Зміст розповіді вчителя в процесі історичної прогулянки повинен складатися не з самих лише легенд "Не треба забувати", - писав Денис Миколаєвич - цю майже кожне село має свою хроніку, в якій можна найти найстаріше його минуле. Якщо нема цього в громадських урядах, то часто можна надібрати дешо в хроніці церкви. Звичайно с там, хто був основником села як називається дідич. Також є там наїви піль" [5, 105]. Д.Миколаєвич вважав здобування такого роду інформації важливим елементом підготовчого етапу прогулянки. "Це дуже важно, - писав він - бо по цих назвах можна пізнати початки цього села й окотні. На основі таких саме записок можна відтворити дійсність" [5, 105].

Плануючи провести історичну прогулянку, прирочену конкретній історичній події або темі, учитель на думку Д.Миколаєвича повинен чітко усвідомлювати, що він обов'язково має передувати ряд загальноосвітніх прогулянок. "До цього потрібно знати як виглядала давно панна земля рідний край, село, місто" Чим займатися вони і як їм живиться "Хто інчи правив?" [5, 105].

Ці теми можна розглядати відірвано від навчальної програми з історії як загальноознайомчі а можна використати їх як "вихідну підставу" для прогулянки за темами: у III класі - "Наши предки слов'яни. Як виглядав наш край?" у IV класі - "Наша місцевість і історичні пам'ятники", у V класі - "Поступове опанування природи людьми: мешкання початки розширення та подорожній товари знаряддя" "З життя давніх слов'ян Першій краєвид Польщі" [6, 42].

Проводячи загальноознайомчу прогулянку, не варто забувати, на думку Д.Миколаєвич про історичну спрямованість. Ведучи дітей вулицями чи околицями міста, вчитель повинен змусити учнів сприймати уже давно і добре знайоме як невідоме і захоплюве.

У публікації "Про давній Львів" Д.Миколаєвич навів зразок підготовки екскурсії. Він заінчів цю "якби приїхали в місті Львові провести з дітьми розмову про старе минуле головне про початки його існування, то треба би завести дітей на добре їм знаюений Високий замок показати його та сказати їм чому саме його називають Високим замком". Цалі автор радить показати місце, де стояв замок князя Лева з ясувати чому саме на цій горі його було збудовано де в давнину розташовувалось місто Львів, де був ринок святе місце в який бік воно піонирювалося. Це обов'язково запакувати бо "буде зв ялане і конкретом якни дитина оглядала. Діти набиралися до цих місць новачи і пошани, бо у їх свідомості перетворяється вони з буденних і добре знайомих у свідків давніх подій і життя тодішніх людей" [5, 106].

Третій етап - підсумковий. Кожна історична прогулянка повинна завершуватися бесідою вчителя з учнями про побачене і почуте. Вона має бути продуманою складатися з чітких і послідовних запитань, відповіді на які дадуть учителю можливість реально оцінити міру засвоєння інформації. Бесіда можна провести одразу після закінчення прогулянки або присвятити їй час у процесі чергового уроку історії.

Описуючи проведення і підготовку серії прогулянок Д.Миколаєвич звертав увагу на те, що перші з них повинні проходити в найближчих околицях. Завдання вчителя під час таких прогулянок полягає у тому, щоб вивести учнів на місцевість з якої відкривається весь історичний краєвид, розповісти про вигляд цих земель у минулому, про ліси, що покривали землю, про гвардинний та рослинний світ одяг, звичаї, обряди.

За такою ж схемою в середніх і старших класах проводились екскурсії в музеї, на виставки тощо. На відміну від історичної прогулянки, покликаної "бути пошану й любов до всього що своє і рідне" через спостереження і дослідження предметів і явищ в звичайному

середовищі, завданням екскурсії було дослідження і вивчення того, що побачити в цьому середовищі неможливо.

"Знаємо тільки, те що знаємо з досвіду" – сказав німецький філософ Е. Кант. Однак не все в житті можна пізнати наочно. Не кожен може спостерігати життя бурята чи китайця у його власному середовищі – тут на перешкоді стає відстань. Події, віддалені у часі, уявити собі не менш складно. Николи і ніхто з нас не побачить наприклад, бій під Полтавою чи Крутами. Що було – минуло й не повернеться ніколи. Можна його побачити хіба очима своєї творчої уяви. Але іні "опілкти й уяви" можуть "бачити" своїми репродуктивними і творчими силами тільки ті, що бачили їх і б фрагментарно насправди.

В музеях, на виставках, в кіно і театріах найкраще формуються уявлення про давно минулі часи. Саме до них джерел за висловом І. Карого і потрібно наблизити методом "Наша зброя, домашня обстановка виступають тут в правдивих представниках. Із них наш розум, наша уява шляхом апітерцепції та аналогії створює цілі образи, вірні чайже "фатаморгани" минулого життя" [5, 350].

Таким чином, впровадження екскурсій як форми навчання в загальноосвітніх закладах Галичини дало можливість урізноманітнити процес пізнання, обживити сюжети історичних оповідань, наблизити їх до сучасності. Належання до форм активного пізнання навчальна екскурсія сприяла популяризації методів самостійної роботи, стимулювала пізнавальну активність і творчий підхід до процесу навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Карий І. Допоміжні засоби навчання історії // Шлях навчання і виховання. – 1933 – № 3 – С 29-31
- 2 Завгородні Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки) – Ів-Франківськ: Птах. 1998 – 167 с.
- 3 Петрова І. Історичні прогулочки // Шлях навчання і виховання. – 1933 – Ч. 3 – С. 110-112.
- 4 Романенко Я. "Історія", чи "легенда" // Шлях навчання і виховання. – 1933 – № 3 – С 93-96
- 5 Миколаєвич Л. Про тавій Тьвій // Шлях навчання і виховання – 1933 – Ч. 3 – С 104-109
- 6 Ярмів В. Перші лекції з історії // Шлях навчання і виховання – 1933 – Ч. 3 – С 41-44

Ірина ПРОКОП

## ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ АВСТРІЇ, НІМЕЧЧИНІ ТА АНГЛІЇ XIX СТ.

Протягом століть питання належності підготовки вчителів до майбутньої професійної діяльності залишалось чи не най актуальнішим в історії освіти кожної держави. Вони неодноразово порушувались на зібраннях й конференціях вчителів та директорів навчальних закладів на засіданнях педагогічних товариств під час проведення учительських семінарів тощо. Така увага до цієї проблеми пояснювалась перш за все вагомим внеском педагогів у справу створення та розбудови школництва нового типу. Підтвердженням цього може стати думка посла у Галицькому Сеймі Й. Дієтла (J. Dietl), який вважав, що серед найважливіших засобів піднесення народної освіти є "добре організовані педагогічні школи, а отже і відповідна підготовка вчителя. Без таких закладів не буде добрих народних школ у краї. Народна освіта за іншої постновки питання буде тише на папері" [5, 119-120].

Щоразу були свідомих громадян та й самих землемісів порушували питання про необхідність створення самостійних педагогічних закладів народної освіти, які б існували окремо, суттєво відрізняючись від попередніх інститутів і готовували вчителів для народних та середніх шкіл. При вирішенні цього питання західноєвропейської педагогічної думки та школи вважаючи що створення учительських семінарій, подібних до тих, які є в Англії, Франції, Бельгії, Пруссії та інших державах, найкраще прислужиться б як фаховій підготовці сучасної молоді та її моральній зрілості.

Ця тема обговорювалася і на перших засіданнях Галицького Сейму, створеного у 1867 р. у Східній Галичині одночасно з новою державою – Австро-Угорщиною. Все це спонукало до появи розпорядження Міністерства віросповідань і освіти від 22 липня 1870 р. про заснування чоловічих та жіночих семінарій. Основний аргумент на користь учительських семінарій – запорукою доброї народної школи є добре підготовлені вчитель [1, 36].

За прикладом західноєвропейських країн (Німеччина, Швейцарія, Франція та ін.) створювалися педагогічні семінарі в усіх коронних краях Австрійської імперії. Питання реформування підготовки вчителів спочатку знайшло своє відображення в проекті основного шкільного закону від 14 грудня 1869 р. а згодом і в самому законі. Зокрема його третій розділ (§§ 26-42) регламентував організаційні питання та визначення фахової кваліфікації учителів. Четвертий (§§ 43-47) – питання подальшого підвищення їхнього фахового рівня а п'ятий – правові відносини вчительського персоналу [6, 281-285].

На основі згаданого державного закону Крайова шкільна рада видала 25 лютого 1871 р. розпорядження, в якому проголошувався тимчасовий статут для педагогічних семінарів Східної Галичини [8, 70] який згодом ізняв часткові зміни в 1874 ("Статут організаційний вчительських семінарій") 1886 та 1890 рр. (щодо чоловічих семінарій).

Отже, згідно з законом підготовка педагогічних кадрів здисциновалася для кожної статі у нових навчальних закладах – семінаріях. Для практичної освіти кандидатів при кожній семінарії засновували народну школу (иколосу вправ і взору, а при жіночих семінаріях (при сиріятинових умовах) – також і "дитячий городок", щоби знайомити майбутніх вчительок з організацією зразкових закладів для малецьких дітей. До кожної семінарії надавалася відповідної величини ділянка почідь для вироблення практичних умінь і навичок у господарській роботі.

Підготовка майбутніх фахівців як у чоловічих так і в жіночих семінаріях тривала 4 роки однак навчальний план їх дещо відрізнявся. Так теоретичний курс навчання у чоловічих семінаріях охоплював такі предмети: релігію, педагогіку, дидактику, історію педагогіки, мови (українська, польська та німецька), стистику, історію літератури, описові природничі науки (зоологія, ботаніка та мінералогія), математику (алгебра та геометрія), фізику та основи хімії, географію та історію, основи австрійського законодавства, вивчення сільського господарства з особиствою увагою до крайової економічної культури, каліграфію, рисунки (вільні та геометричні), музичну гімнастику.

У жіночих семінаріях до вивчення математики ставилися менші вимоги, а замість сільського господарства кандидатки навчались вести дочашнє господарство та опановувати мистецтво рукоДЕЛЯ. Крім того, вони мали познайомитися з вихованням у "дитячих городках", що слугувало короткою практичною підготовкою до майбутньої педагогічної діяльності [6, 281-282].

Право вступу до цих закладів мало фізично здорові відповідно підготовлені кандидати, яким виповнювалося 15 років. Рівень їх підготовки визначався вступним іспитом з усіх предметів, що вивчалися у нижчих класах реальних шкіл або гімназій, окрім іноземних мов. Педагогічні семінарії були доступні всім кандидатам, що мали відповідні свідоцтва, без жодної різниці у сповідуваній вірі. Після закінчення чотирьох курсів навчання кандидати складали іспит, що відбувався під керівництвом представника Крайової шкільної влади з предметів, які вивчались у семінаріях. Складши такий іспит, кандидат отримував свідоцтво зрілості яке дозволяло йому посадити посаду чиншого або тимчасового учителя [6, 282-283].

Щоби дістати посаду постійного вчителя, треба було мати свідоцтво вчительської кваліфікації (патент), яке вдавалось після складання кваліфікаційного іспиту. Такий іспит відбувався після дворічної вчительської практики перед спеціальною комісією склад якої встановлював міністр освіти і яка включала директорів та учителів семінарій інспекторів народних шкіл та досвідчених педагогів тощо. Представники церкви та релігійних громад проводили іспит кандидатів з релігії. Отримане свідоцтво надавало кваліфікацію вчителя для народних і виділових шкіл. Нездовільна оцінка на іспиті позбавляла права на отримання "патенту" і вимагала повторних випробувань. Кандидати на вчительське звання, що не працювали після закінчення навчання понад три роки у народній школі, були змушені складати іспит ще раз [2, 26-27].

Для забезпечення вищого рівня підготовки вчителів законом передбачалося засновувати спеціальні вчительські курси (педагогічні семінари) при університетах або технічних академіях [6, 283]. Питання подальшого підвищення фахового рівня вчителів знайшли своє відображення в четвертому розділі державного шкільного закону (§§ 43-47). Ці меті мали слугувати окремі виділові курси а також шкільні часописи, вчительські бібліотеки, періодичні конференції та курси вищої освіти, які проводилися, звичайно при семінаріях під час їхніх канікул.

Отже як бачимо, позитивні зрушенні мали місце, проте залишався і ряд проблем, які порушювали все стосувалися співвідношення обсягу навчального матеріалу та часу, що відводився

на його опанування практичної підготовки майбутніх фахівців недостатньої кількості підручників, терміну навчання у семінаріях та ін [3, 17]

Так велика кількість предметів та недостатній (четирирічний) курс навчання який відводився на засвоєння цих дисциплін не давали імоги кандидатові отримати базу з основами кожного навчального предмету і, разом з тим, викликали значне перевантаження [3, 17] Перешкодою до успішного навчання було ї те що учительські семінарії в Галичині не мали своїх підручників "Добрий підручник відповідно написаний приноровлений до матеріалу і часу, є великою помочию в науці і науканню" - читаемо на сторінках часопису "Учитель" і статті про реформування закладів освіти для майбутніх вчителів Недостатністю була ї кількість методичних та педагогічних підручників для фахової освіти, що не можна було сказати про забезпечення навчальним матеріалом семінарій інших західноєвропейських держав

Певні проблеми існували й у самій фаховій освіті кандидатів На практичну підготовку учителів відводилося, крім теоретичного вивчення педагогіки 2 рік на перше 3 рік на друге півріччя третього року навчання і 6 рік - на четвертий рік Поряд із цим кандидати самостійно практикувались у справі викладання під керівництвом досвідчених вчителів у школі і вправ. де навчались опановувати науковий матеріал призначений для народних пікіл, і застосовувати його на практиці [3, 19]

Оскільки за кількістю годин на перший пікіл висувалась теоретична підготовка а практична залишалась позаду (що передусім породжувало недоліки у майбутній учительській діяльності) то неодноразово ставилося питання про збільшення часу протягом якого кандидати вільно вправлялися б практично Вирішили цю проблему можна було інше двома крайністями або ирискориги і так досить поверхове вивчення навчального матеріалу або урізати його - що в одному й іншому випадку було б недопустимим

Важливим було і чітке визначення сутності утраквізму семінарії Східної Галичини, тобто які предмети необхідно викладати українською, а які польською мовою, і відповідно до цього адаптувати навчальні підручники, які б містили термінотою другої країнової мови [3, 19-20]

З огляду на те, що кандидати утраквістичних семінарій могли займати посади в школах з польською або українською мовами викладання що в тих чи інших школах навчання другої країнової мови г обов'язковим, майбутні педагоги мали однаковою мірою знати не лише обидві країнові мови, а й їхню термінологію [3, 19-20]

Аналізуючи завдання які ставили перед собою німецькі семінарії цього періоду варто відмінити два найголовніші завдання забезпечення майбутніх фахівців необхідними знаннями та впровадження їх у мистецтво викладання Перше із завдань набувало актуальності протягом перших двох років трирічного курсу навчання Саме тоді семінарії видітовувуючись від освіти отриманої в народній школі намагаються розширити і поглибити відомості учня з усіх тих галузей з якими доводиться мати справу шкільному вчителю Друге завдання виступало на перший план в останній навчальний рік для його виконання при кожній семінарії була складена зразкова школа, в якій семінаристи спочатку відвідували уроки а потім під керівництвом досвідчених педагогів викладали самостійно [4, 461]

Важливе значення для розвитку учительських семінарій та удосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців мав розвиток педагогичної теорії, що нов'язано, перш за все, з ім'ям Гербarta Саме завдяки науковому обґрунтуванню педагогіки та її ролі в процесі формування професійної майстерності молодих людей в німецьких університетах було запроваджено педагогіку як сиснейський академічний предмет Через викладачів учительських семінарій які отримали наукову підготовку в університетах ця нова лінгвістіка на післявоєнній основі стала надбанням і народних учителів [4, 462-463]

Незважаючи на те що рівень прусських семінарій був досить високим, особливо у відношенні до педагогично-методичного навчання питання практичної підготовки учителів до майбутньої професійної діяльності і надалі залишалось актуальним в історії німецької освіти Така увага до цієї проблеми пояснювалась, перш за все, неадекватністю підготовки учителів середніх та народних шкіл Т Ціглер в одній із своїх монографій зазначає "Відсутність у гімназійних учителів зміння особливо яскраво підкреснювалось тим, що у вчителів народних шкіл і в їх семінаріях техніка викладання під впливом, готовним чином гербартіанської педагогіки досягла справжньої

віртуозності і тому учителі середньої школи часто значно поступалися в застосуванні найлемматичніших педагогічних прийомів своїм колегам з народних вчительствів" [4, 460].

Щоби частково розв'язати цю проблему прусське шкільне керівництво у 1890 р. вирішило запровадити для всіх майбутніх учителів середньої школи, поряд із пробним роком, однорічний семінарський курс, який проводився б при одній із гімназій і мав на меті "опаномлювати кандидатів із завданнями науки про виховання, викладання та її застосування в середній школі, а також шляхом керівництва їх власними спробами викладання, – готовувати до майбутньої діяльності в ролі учителів" [4, 462].

Характеризуючи педагогічні заклади Англії XIX ст., необхідно зазначити, що, поряд із теоретичною, велика увага надавалась практичній підготовці майбутнього фахівця, оскільки одним з основних завдань учительських інститутів була розвиток у слухачів педагогічної майстерності.

Протягом кожного року студенти, крім вивчення загальноосвітніх предметів, відвідували певний час на самостійне практикування у справі викладання. Велику допомогу у цьому надавали візірські школи, які існували при учительських інститутах, і досвідчений штат сертифікованих учителів. Так, протягом курсу навчання кожний студент повинен був провести щонайменше 150 уроків під керівництвом професорів інституту [8, 209-210].

Наприкінці кожного року ті, що навчалися, повинні були складати іспити із спеціальних предметів, якими керував комітет; після другого з них, подавши позитивне свідоцтво про стан здоров'я, вони визнавались дипломованими учителями (certificated teacher) другого розряду. Диплом першого розряду вдавався лише після дворічної практики та іспиту (теоретичного і практичного). Асистенти учителів та інші особи могли складати аналогічні випробування, не проходячи курсу учительських інститутів, як отримувати диплом таким чином [8, 194].

Учительські інститути утримувалися приватними товариствами, найчастіше Національним чи Британським, або іншими релігійними сектами. Хоча більша половина учителів початкових шкіл завершила курс навчання в інститутах, англійський уряд, турбуючись про подальше поліпшення викладацького складу, запропонував місцевим владам чи релігійним товариствам відкривати учительські інститути для тих, хто приходить би на навчання. У них кандидати на майбутню учительську посаду здобували лише освіту, і такі заклади, як правило, приєднувалися до університету чи університетського коледжу [8, 194-195]. Таким чином, студенти, що приходили на навчання в учительські інститути, мали можливість протягом усього курсу навчання користуватися деякими з тих переваг, які надавав університет.

Надаючи знання субсидії учительським інститутам, уряд вказував і на вимоги до навчання в них завданах. Доблючи про належне засвоєння студентами необхідного мінімуму знань, уряд не перешкоджав організації читання лекцій з необов'язкових предметів і навіть заохочував їх.

Прогресивною на той час, на наш погляд, була тенденція англійського уряду та суспільства щодо свободи вибору шляхів та методів навчання учителів. У викладанні англійські педагоги керувалися більшою свободою, ніж їхні колеги з будь-якої іншої країни. Інспектори народної освіти слідкували за результатами навчання, а не за методами викладання. Як засвідчує факт, наприкінці 40-х років в Англії була зроблена спроба скласти список схвалених урядом книг для початкових шкіл, але ця спроба зустріла рішучий протест як учителів, так і видавців та педагогічної преси. Такий порядок, як виявилося, суперечив панівній у всіх сферах англійського життя повазі до особистої свободи, до свободи думок, вчинків та ін. "Департамент народної освіти, – зазначав англійський педагог Фіч (Fitch) на одному із засідань парламенту, – існує, щоб допомогти грішні чи всікими іншими способами будь-якій сумнівній праці на користь народної освіти, а не для того, щоб нав'язувати всій нації свої педагогічні теорії і вказувати кого і як варто вчити" [7, 83]. У цьому англійська монархія стояла на значно ліберальніших позиціях, ніж уряди інших європейських держав, які тримали учителів у особливо сильній залежності від органів народної освіти.

Вивчення змісту, форм та методів навчання, які застосовували в освітніх закладах Східної Галичини, Німеччини та Англії дає змогу стверджувати, що протягом десятиліть навчальними закладами цих держав велися активні пошуки шляхів підвищення ефективності підготовки педагогічного персоналу. І хоча кожна з них мала притаманні лініс її особливості, викликані певними історичними, соціально-економічними, етнічними чинниками тощо, ми виокремили спільні риси, характерні для процесу реформування педагогічної освіти цих держав.

Спільним є й те, що підготовка учителів для народних шкіл здійснювалась при нормальних школах, згодом – при учительських семінаріях з трирічним курсом навчання (потім – із шести- чи семирічним). Як правило переважна більшість європейських семінарій була закритого типу на зразок інтернатів із повним пансионом для стручачів й існувала окремо для жінок та чоловіків.

У процесі реформування європейських навчальних закладів для підготовки учительських кадрів виділися суттєві зміни і в теоретичній підготовці майбутніх фахівців які передбачала обов'язкове засвоєння предметів психолого-педагогічного циклу, нових мов, історико-природничих дисциплін тощо. Знання з педагогіки і цікільної гігієни мали закріплюватися на практичних заняттях. Викладання методик шкільних дисциплін та керівництво практичними заняттями майбутніх педагогів доручалось кращим фахівцям місцевих загальноосвітніх закладів. Периодична зміна їх давала студентам змогу засвоювати різні методи і принципи і на їх основі виробляти власну систему.

Архівні матеріали, документи й публікації в пресі даного періоду переконливо засвідчують що в основі підготовки педагогічних кадрів лежав вище країн ложав єдиний принцип – поєднання теорії і практики що виражався у проведенні обов'язкової педагогічної практики. Це допомагало майбутнім учителям набути повного досвіду самостійної роботи у навчально-виховних закладах і зміцнити отримані знання в процесі своєї практичної діяльності.

Спільним було й те, що випускниками учительських семінарій та педагогами навчальних закладів цих європейських держав значна увага надавалась подальшому самоосвіті та самоудосконаленню тобто поглибленню знань і вдосконаленню вмінь та навичок. Це зумовлювалось, перш за все різноманітними іспитами, що визначали кваліфікацію педагогів, давати дозвіл на отримання певної посади в школі. Важкою істиналась і діяльність учительських конференцій чেгою яких була передпідготовка вчителя.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Барна М Розвиток педагогичної освіти в Галичині (1772-1939) // Рання школа – 1998 № 7-8 С 33-38.
- 2 Стан шкільництва краївого і загранічного // Учитесь – 1897 – Ч 2 – С 25-28
- 3 Учительські семінарії // Учитесь – 1902 – Ч 2. – С 17-20
- 4 Циглер І. Історія педагогики – Петербург-Кievъ 1911 502 с
- 5 Dietl J. O reformie szkol Krajowych - Krakow 1865 – 161 s
- 6 Gesetz vom 14 Mai 1869 durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden // "Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Oesterreich XXIX Stück Ausgegeben und versender am 20.Mai 1869" – 1869. – № 62 S.277-288
- 7 Maclare J S Educational documents England and Wales 1816 to the present - London 1986 445 р
- 8 Ward H. The educational systems of England and Wales and its recent history Cambridge, 1935 265 р

# ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

В ячеслав ПОДОЛЯК

## СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ

Одним із важливих компонентів погітковичної освіти є загальнотехнічна підготовка суть якої визначається змістом основ наук а також змістом понять "техніка" і "технологія". При цьому техніка є одночасно об'єктом вивчення для дисциплін загальнотехнічного циклу та спеціальних дисциплін, проте аспекти її вивчення досягть різних: в загальнотехнічних дисциплінах вивчаються основи техніки у спеціальній освіті – конкретні предмети, що спираються на професійних засадах.

В основу вивчення техніки, як свідчать наші дослідження в сучасних умовах необхідно покласти системний підхід, який передбачає перш за все кваліфікацію техніки і технології, що має бути адекватна класифікації наук структурі особистості й структури діяльності.

З цією метою варто розглянути лише тактичну сутність понять "техніка" і "технологія" – їх роль і місце в сучасних умовах. Так становлення поняття "техніка" дослідники відносять до глибокої давнини, коли люди могли осмислювати суть праці – роль заряду праці, її операційно-процесуальних сторонах. Давні мислителі поділяли навколоїшнє середовище на штучне і природне (наприклад у Аристотеля – "техніс" і "фізіс") [1. 97-98].

Тривалий час поняття "техніка" і "технологія" не диференціювались а заряджана та операційна сторони праці позначалися однім поняттям – "техніка". Такий підхід зустрічається і тепер (наприклад техніка водіння автомобіля, техніка живопису тощо). Однак у наш час зустрічаються й інші поняття, що характеризують ступінь володіння певним видом діяльності. Так, крім диференційованих понять "техніка" і "технологія" використовуються поняття "майстерність", "мистецтво" тощо.

З позиції нашого дослідження варто розглянути суть цих понять в історико-філософському аспекті. Так, К.Маркс виділив у процесі праці три основні складові: 1) саму працю або доціальну діяльність, 2) предмет праці, 3) засоби праці [2. 191]. Незалежно від засобами праці вони у широкому смыслі розумів увесь комплекс матеріальних умов необхідних для здійснення процесу праці техніку, зечто дороги ін. З цієї точки зору техніка – не один з основних компонентів засобів праці.

На первінчих етапах технізації суспільства основною сферою застосування техніки було матеріальне виробництво. Тому тривалий час дослідники (А.Зворыкін, І.Конфедераторов, С.Шухардін та ін.) визначали її як сукупність засобів праці в сфері матеріального виробництва, що не є достатнім у наш час, у зв'язку з появою інших функцій техніки для підтримання життєдіяльності людського організму, невиробничих сфер діяльності тощо. Тому в сучасних умовах деякі вчені (Ю.Молещенко, Я.Суль та ін.) визначають поняття "техніка" як сукупність матеріальних засобів цілеспрямованої діяльності людей, їх юнівання або життєдіяльності.

Філософ К.Маркс дещо інше характеризував це поняття. Він підкреслював, що засоби праці, у тому числі й техніка – це річ або комплекс речей, які людина робить для собою і предметом праці і які служать долям в ролі провідника і впливу на цей предмет [2. 190].

Сучасні філософи вважають, що за свою суттю техніка є матеріальним утворенням, яке в функціональному аспекті залежить від способів людини й одночасно визначається об'єктивизмом законами і процесами природи [2]. Крім того, техніка є не лише засобом, а й продуктом праці – результатом науково-дослідницької, проектно-конструкторської і матеріально-виробничої діяльності людини. Вона становить собою клас штучних матеріальних утворень (систем), які є продуктом і засобом суспільної праці людини й одним із засобів її життєдіяльності [3. 254].

У зв'язку з складністю поняття "техніка", широким її використанням у різних галузях виробництва та з метою систематичного ознайомлення учнів варто використати системний підхід щодо аналізу техніки, розгляду її структури, змісту, взаємодії тощо

Важливим методом реалізації системного підходу у вивченні техніки, на наш погляд є класифікація яка тривалий час ігнорувалась дидактиками. Майже всі сучасні класифікації техніки, технічних систем ґрунтуються на поглядах К.Маркса, які він сформулював у "Капіталі" (параграф "Розвиток машин"), глава "Машини і все піка промисловість") [2, 384]

Маркс, виступаючи проти тези, що "знаряддя - проста машина, а машина - складне знаряддя" доводить відмінність машин від промислового інструменту та процесу перетворення якобу праці в машину і стверджує що будь-який розвинутий машинний пристрій складається з трьох суттєво різних частин машини-двигуна передавального механізму і нареділі, машини-заряддя або 'робочої машини' і що "після того, як вчасно знаряддя перейшло від людини до механізму, машина заступає місце простого знаряддя". Різниця між машинами і знаряддям з першого ж погляду впадає в очі, хоча первинним двигуном все ще залишається сама людина [2, 382, 384-385].

З тих часів техніка значно ускладнилась. Тому виникла потреба перегляду теоретичних положень функцій органів технічних систем. До існуючих класифікацій машин додається що один тип - управлюючі (керуючі) машини, які принципово відрізняються від машин-двигунів і машин-знарядь, призначення яких - не перетворення сировин чи переробка матеріалів, а "переробка інформації" заміна тільки в процесі безпосереднього управління технологічним обладнанням і виробничим процесом в цілому [5].

Сучасні дослідники розвинутого технічного пристрою в загальному вигляді виділяють такі функціональні органи: 1) технологічний орган, який безпосередньо здійснює виконання технологічних операцій; 2) енергетичний орган (органів) який забезпечує постачання енергією технологічного та інших органів пристрою (електродвигун, двигун внутрішнього згорання тощо); 3) керуючий (керуючий) орган, який здійснює без безпосередньої участі людини операції, а також управління функціонуванням органів пристрою; 4) конструктивно-організуючі органи які забезпечують кріплення всіх вузлів що об'єднують їх в одну систему для її захисту від пошкоджень та небажаних зовнішніх впливів для захисту людини і об'єктів навколошнього середовища від шкідливого впливу технологічних пристроїв (станції, корпуси машин, кілька, огороження тощо); 5) органи власного функціонування або органи "живтезабезпечення", які служать для виведення функціонування технологічних пристроїв (підвіга, системи кашення тощо). Інколи ці органи називають допоміжними. Функціональні органи в окремих технічних пристроях можуть бути об'єднані або діяти з них можуть бути відокремлені [4, 262-263, 280].

Вказані структури технічного пристрою може мати політехнічний характер як лише для машинобудування, а й для структур, утворених природою складних біологічних систем та їх співтовариства, що є свідченням високого рівня їх узагальнення структури та конкретизації технічних елементів.

У цілому, загальнотехнічна підготовка як одна з складових частин політехнічної підготовки може вирішувати такі завдання:

1. Давати учням систематичні основоположні знання про техніку як одну з найважливіших галузей навкотишньої діяльності: шляхом відкриття основ технічної науки, основних функціональних органів, технічних систем, ознайомлення з принципом дії і будовою найпростіших знарядь праці, машин і технічних систем; ознайомлення з застосуванням техніки в різних галузях народного господарства, усвідомлення ролі техніки в житті суспільства створення матеріально-технічної бази виробництва; ознайомлення з історією і основними тенденціями розвитку техніки тощо.

2. Формувати в учнів найважливіші загальнотехнічні навички вміння як необхідні кожній людині незалежно від характеру професійної діяльності.

Все це суттєво впливе на рівень розумової, моральної, трудової фізичної, естетичної комунікативної освіти, на якість трудового виховання, готову молодь до життя, до свідомого вибору професії і професійного навчання, а в цілому впливає на розвиток перевтірюючих якостей особистості.

Загальнотехнічна підготовка вирішує важливі завдання щодо формування у методі наукового світогляду, яке зумовлене тим, що знання техніки, її місця і ролі в житті суспільства стає невід'ємною частиною уявлень сучасної людини про навколошній світ середовище складовою частиною її світогляду і свідомості.

Важливість загальнотехнічної підготовки підтверджується також тим, що сама техніка використовується як основна галузь для розвитку творчих здібностей людини, розкриття її конструкторських можливостей, а також створення передумов для повноцінної організації навчальних та позааудиторних занять за вибором учнів студентів. Іншими словами загальнотехнічна підготовка може успішно вирішувати не лише завдання навчання, а й виховні розвиваючі завдання, перш за все, щодо розвитку нових якостей особистості високосективного використання техніки турботи про навколошнє середовище самовиховання і саморозвитку.

Як зазначалося вище, за змістом загальнотехнічна підготовка є складною системою, що включає компоненти, котрі можна класифікувати за певними критеріями. Вона включає конкретні знання та вміння поділяється на теоретичну і практичну складові тощо.

Дослідники з метою відбору та структурування навчального матеріалу використовують декілька методів класифікації в тому числі і для класифікації техніки. Так, В.Ледньов використовує класифікацію функціональних органів та їх складності на основі класифікації енергетичних систем і управлюючих машин шляхом бінарного включення компонентів [4, 258].

Ми вважаємо, що розновидження закону бінарного включення базових компонентів навчально-виховного процесу в будь-яку діяльність загалом можливе протягом всій закон проявляється досить специфічно. Він не зводить загальнотехнічної підготовки до невеликого кола загальнотехнічних дисциплін, проте і це обмежує появу нових навчальних предметів закон передбачає "вкрапленість" загальнотехнічного матеріалу або в існуючі або в нові технологічні дисципліни.

Крім того загальнотехнічна підготовка доповнюється загальнотехнічною і може виступати проміжною тинкою між загальною і спеціальною освітою. Тому виникає проблема науково обґрунтованого розподілу загальнотехнічного навчального матеріалу між загальнотехнічними загальноосвітніми і спеціальними дисциплінами. Тут можливі різні підходи: вивчення, наприклад, яких найбільш типових технічних органів у процесі політехнічної освіти або систематичне вивчення виповідного технологічного обладнання в професійних навчальних закладах тощо.

Такий підвид можливості, також до конструктивно-організуючих органів та органів власного функціонування. І тише по-іншому варто підійти до вивчення енергетичних органів технічних систем та автоматики, знання про які, на наш погляд, необхідні кожній людині.

На основі певних обґрунтувань В.Ледньов [4, 259-260] до загальнотехнічної підготовки відноситься вивчення загальних питань техніки а саме: визначення техніки, її суті, класифікацію основних функціональних технічних систем, класифікацію техніки, найважливіші етапи історії розвитку техніки, соціальне, економічне і світоглядне значення техніки, скологічні питання, перспективи розвитку техніки та технізації суспільства. Автор вважає, що ці питання не в загальних, ні в професійних навчальних закладах не вивчаються. Тому він пропонує таку систему загальнотехнічної підготовки:

- загальні (методологічні, історичні, економічні, скологічні та ін.) питання техніки,
- принципи ліній та будова основних функціональних органів технічних систем,
- найбільш поширені зразки техніки: застосування техніки в народному господарстві і побуті,
- виробництво техніки
- мова техніки - креслення. Причому два останні питання автор відносить до проміжних які одночасно стосуються і політехнічної, і загальнотехнологічної підготовки, поділяючи по підготовці в цій темі на теоретичну і практичну.

Далі В.Ледньов визначає ступені загальнотехнічної підготовки вважаючи що це ступені системи освіти, послідовні компоненти неперервної системи, а саме:

- 1) початковий ступінь загального нікоти - знайомство з найпростішими знаряддями праці пристосуваннями, вимірювальними інструментами

- 2) середній ступінь загальної школи – знаніство з робочими машинами зокрема з механізованими інструментами побутовою технікою токарним та іншими верстатами і обладнанням;
- 3) старший ступінь школи, середнього профтехучилища – початок систематичного вивчення (за пропедевтичною структурою) основ енергетики, автоматики і креслення,
- 4) середній ступінь професійної школи (технікум) – систематична загальнотехнічна підготовка (за укрупненою структурою)
- 5) вищий ступінь (технічні навчальні заклади) – поглиблене вивчення всього циклу загальнотехнічних дисциплін

Далі стверджується [4-260], що в запропоновану систему без суперечностей вкладаються всі названі вище компоненти загальнотехнічної підготовки, адже ця система опирається на основну класифікацію техніки, враховує вікові та пізнавальні можливості учнів. Так у молодіжі і середній ланцюг навчання рекомендується суміщення вивчення основ техніки і технології. І лише на старшому ступені навчання загальнотехнічна підготовка може претендувати на виділення в самостійну навчальну дисципліну в межах курсу трудового політехнічного навчання (за змістом) вигляді трьох розділів:

- 1 Енергетична техніка
- 2 Техніка автоматичного управління
- 3 Загальна постановка технічних пристрів та інші загальні питання техніки

Іншими словами, курс "Основи техніки" в старших класах середньої школи є складовою частиною курсу трудового політехнічного навчання.

Аналіз даного змісту загальнотехнічної підготовки свідчить про деяко односторонній підхід до проблеми в чому автори самі визнаються. Запропонована система загальнотехнічної підготовки поряті від деякими перевагами, на наш погляд, має суттєві недоліки. Перш за все, тут відсутня мета загальнотехнічної підготовки, нечітко сформульовані завдання, не названі принципи, на основі яких має бути реалізована система, відсутні дидактичні критерії відбору змісту тощо. Все це негативно впливає на визначення змісту загальнотехнічної підготовки та на якість навчально-виховного процесу.

Запропонований зміст не заважає тогучиній основний і в цілому неадекватній станові розвитку технічних і технологічних наук. Крім цього він трунтується на старій методологічній основі і не враховує сучасної стисненої системи підготовки кадрів в Україні, а тому потребує суттєвого перегляду на основі сучасних наукових підходів.

### ЛІТЕРАТУРА

- 1 Аристотель Метафізика. Соч в 4-х Г – М 1978 - 83. – Т 1 – С 97-98
- 2 Вопросы философии //1965 №10 С 6
- 3 Леднєв В С. Содержание образования – М., Высшая школа 1989 – С 15-47 103-271
- 4 Маркс К Энгельс Ф Сочинения 2-е изд – Т. 2<sup>3</sup> – С 190,195,384-499
- 5 Петров В Автоматика – душа техніческого прогресса // Правда 1961 14 окт

Анатолій МАТВІЙЧУК Василь МЕЛЬНИЧУК, Володимир КОРОЛЬ

### ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТЕХНІКО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Становлення України як самостійної держави передгає до ринкових економічних відносин вимагає інтенсифікації виробництва за рахунок його інтелектуалізації підвищення рівня кваліфікації працівників. У таких умовах пріоритетного значення набуває проблема формування у молоді готовності до використання досягнень науково-технічного прогресу, зачленення її до винахідницької та раціоналізаторської діяльності. Це відповідно підвищує вимоги щодо організації процесу навчання та розвитку технічної творчості учнів.

Аналіз наукових досліджень з цієї проблеми, практика трудової підготовки у загальноосвітній школі та ПТУ свідчать, що в учнів підліткового та юнацького віку домінують прагматичні ставлення до вибору професій, бажання отримати престижу та добре оплачувану роботу. Навчання творча праця в галузі техніки щебільшого займає другорядні позиції.

Однією з причин цього є те, що в цілісній системі трудової підготовки учні мало уваги звертається на прилучення учнів до творчої технічної діяльності формування у них техніко-конструкторських знань і вмінь (ТКЗ і В), розвиток творчих можливостей особистості. Це особливо актуально у зв'язку з сокращенням позакласної роботи в школах мережі позашкільних закладів тощо.

Проте вченими-психологами та педагогами досліджено, що найбільш сприятливі умови для включення особистості у техніко-конструкторську діяльність (ТКДУ) існують саме у підлітковому віці.

На основі аналізу різних наукових підходів до педагогичного та навчання поняття ТКДУ нами запропоновано розглядати її як творчу діяльність учнів, що спрямована на створення технічних об'єктів (конструкції машин, механізмів, пристосувань, інструментів, моделей, пристріїв тощо) різного рівня новизни (об'єктивної або суб'єктивної) та різної складності (раціоналізації або винахідництва). Під результатами ТКДУ потрібно розуміти технічні об'єкти способи їх створення та вдосконалення з обов'язковою попередньою розробкою на них технічної документації та додержанням послідовності та етапності конструювання та виготовлення виробів.

На нашу думку ТКДУ є педагогично організований процес а тому його ефективність значною мірою буде залежати від педагогічних умов, матеріально-технічного забезпечення інших факторів, що характеризують навчально-виховний процес. Тому для якісного та ефективного процесу формування ТКЗіВ необхідно чітко визначити мету, завдання, принципи діяльності учнів, вибрати ефективний педагогічний інструментарій і створити відповідні умови. Усі ці фактори - взаємозалежні і повинні діяти в комплексі, тобто утворювати ці існує педагогічну систему.

Результати наших досліджень свідчать про певні труднощі що виникають у вчителів саме при виборі методів навчання при організації ТКДУ. Велика кількість методів, що забезпечує її багатогранність, спричиняє певні труднощі для вчителів у виборі найефективніших з них при формуванні в учнів окремих конкретних понять, організації практичної діяльності тощо. Отже є налагальна потреба у їх класифікації. Педагогічно організована ТКДУ підпорядковується закономірностям загальної дидактики. Тому при формуванні ТКЗіВ правомірно скористатися загальнодидактичними методами навчання пояснювально-ілюстрованим реабдуктивним методом проблемного викладу, частково-пошуковими дослідницькими.

Разом з тим багаторівнів'я творчої технічної діяльності на міжпредметні основи потребує повторення, поглиблення і розширення знань із таких дисциплін як трудове навчання, фізика, креслення, математика та інших, а отже, й застосування методик їх вивчення.

У процесі формування техніко-конструкторських знань і вмінь учнів виникає потреба у виборі таких методів навчання, які враховують і те, що будь-яке технічне поняття акумулює в собі інші поняття та судження, сенсомоторні практичні навички, сформовані при вивченні загальноосвітніх дисциплін і в той же час виключають надлишкове їх дублювання. Таким методом може бути на нашу думку, так званий інтеграційний метод навчання запропоновані нами вище.

Суть цього методу полягає в тому, що конструювання та виготовлення учнями дослідного зразка технічного об'єкта здійснюється під час загальноосвітньої підготовки учнів розробка технічного проекту на уроках креслення, виготовлення деталей та складання виробу на уроках трудового навчання (занятиях виробничого навчання) та в позакласній роботі: дослідження фізичних властивостей, виконання різного роду розрахунків на уроках фізики, в позакласній роботі з використанням відповідних методів навчання. Отже, ефективність техніко-конструкторського навчання учнів зростає годі, коли певні конкретні поняття та судження формуються як у позакласній роботі так і на заняттях з фізики трудового навчання креслення тощо.

Введення такого підходу до навчання учнів не буде порушувати тогу її цілісність вивчення окремих дисциплін і дасть можливість розширити та поглибити зміст навчання (не змінюючи навчальних програм) за рахунок інтеграції та комбінування окремих відомих понять та суджень із різних дисциплін під час позакласної творчої діяльності учнів у галузі техніки.

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Інтеграційний підхід у навчанні має деякі переваги над традиційним впровадженням міжпредметних зв'язків за рахунок нових можливостей комбінування понять та завдяки країному навчально-методичному та матеріально-технічному забезпеченню навчально-виховного процесу.

Отже ТКДУ має певні особливості порівняно з навчальною діяльністю з інших дисциплін а саме:

- потребує педагогичної організації навчально-виховного процесу, а тому має підпорядковуватися загальнодидактичним принципам, і вимагає використання загальнодидактичних методів навчання;
- окремі види діяльності можуть збігатися з вивченням програмового матеріалу відповідно до навчальних планів та реалізуватися на заняттях з деяких дисциплін та в позакласній роботі;
- техніко-конструкторська діяльність учнів базується лише на міжпредметній основі а тому вимагає застосування методів навчання з основ наук, трудового навчання, креслення та ін. а також спеціальних дисциплін, виробничого навчання тощо.

Таким чином ми розглядаємо ТКДУ як педагогично організований процес, у якому використовуються загальнодидактичні, спеціальні, специфічні, інтеграційні та стимулюючі методи навчання (табл. 1).

У технічній творчості доцільно скористатися загальнодидактичними методами систематизованими М. Скаткіним та І. Лернером, в основу класифікації яких покладено рівень творчої діяльності учня. Тому в таблиці 1 відзначено такі методи, як пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі, що знаходять своє використання на різних рівнях творчої активності учнів.

Спеціальні методи навчання, відображені в працях Ю. Стоярова В. Горського, знаходять своє застосування лише під час навчальної діяльності в галузі техніки. Тому вони мають дещо інші форми прояву на відміну від загальнодидактичних.

Відповідно до поставленої мети, вибраного змісту творчої діяльності учнів педагогічних умов варто використовувати такі специфічні методи, як методи навчання конструювання, методи, що спрямовані на формування творчих здібностей та навичок, подолання інергії стиснення тощо.

Зважаючи на те, що техніко-конструкторська діяльність учнів здійснюється не лише у процесі вивчення окремих дисциплін, а й у позакласній роботі, належне місце відводиться методам стимулювання творчої діяльності учнів у галузі техніки.

Аналіз перерахованих методів навчання дозволяє згрупувати та об'єднати їх у певну систему (табл. 1).

Таблиця 1

### Система методів навчання техніко-конструкторської діяльності учнів

Загальнодидактичні	пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі
Спеціальні	пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, алгоритмічні, евристичні, дослідницькі
Специфічні	методи навчання конструювання, методи створення першкод гошо
Стимулюючі	створення ситуацій змагань, створення ситуацій успіху, пізнавальни та комп'ютерні ігри тощо
Інтеграційні	міжпредметні, поєднання урочистої та позакласної ТКДУ

Запропонована систематизація методів не претендує на вичерпність, але вона буде сприяти обґрунтованому вибору тих або інших методів і прийомів навчання вчителями та організаторами технічної творчості загальноосвітніх шкіл, позашкільних закладів у різних педагогіческих ситуаціях, а також сприяти розширенню та поглибленню змісту техніко-конструкторської діяльності учнів.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Алексюк А.Н. Общие методы обучения в школе 2-е изд. перераб и доп - К Радянська школа, 1981. - 206 с
- 2 Альтшуллер Г.С Алгоритм изобретения - 2-е изд. испр и доп - М. Моск. рабочий, 1973. - 296 с
- 3 Бака И И Взаимосвязь классных и внеklassных занятий как средство развития т.т.ш / На примере груд. обуч в 4-10 кл. Автореф дис. канд. пед. наук: 13.00.02 - М., 1975. - 26 с
- 4 Горский В.А Комский Д.М., Рачевмалин И Ф Внеклассная работа по техническому творчеству и сельскохозяйственному опытычеству / Под. ред. Д.М.Комского. - М. Просвещение, 1985. - 176 с
- 5 Іуревич Р С Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах Монографія / За ред С У Гончаренка. - К Вища школа 1998 - 229 с
- 6 Лернер И Я Дидактические основы методов обучения - М 1981 - 185 с
- 7 Молчко В А Психология решения школьниками творческих задач - К Радянська школа 1983. - 94 с.
- 8 Разумовский В Г Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике - М: Просвещение 1975. - 272 с
- 9 Техническое моделирование и конструирование. Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред В В Кототилова - М. Просвещение, 1983 - 255 с
- 10 Тхоржевский Д А. Гетта В Г Проблемное обучение на уроках труда / Школа и производство 1996. № 4.5.6. - С 29-33
- 11 Черниловский Д.В., Фиситов О.К. Технология обучения в высшей школе Учебное издание, Под ред Д.В Черниловского - М Экспедитор 1996 288 с

Валерій МАЧУСЬКИЙ

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З ТЕХНІКІ

Закінчуючи загальну середню школу кожен випускник має самостійно визначити свій соціальний та професійний статус що включає у себе отримання задоволення від змісту своєї майбутньої професійної діяльності, досягнення певного рівня матеріального достатку за результатами праці, задоволення своїх соціальних потреб у професійній кар'єрі, самовираження у своєму соціальному середовищі. Сусільство при цьому висуває ряд вимог до професійно важливих якостей, знань умінь та навичок які детерміновані об'єктивними потребами соціально-економічного та науково-технічного розвитку країни на шляху до демократії та ринкової економіки.

Тому одним із найважливіших завдань сучасної системи освіти є формування в учнівській молоді професійної спрямованості особистості у тому чині і на сферу технічної діяльності. Така підготовка надає можливість учням досягнути сутність технічної діяльності одержати певні знання у галузі техніки набути досвід та визначити свою придатність до здійснення майбутньої професійної діяльності.

Загальним проблемам професійної спрямованості присвячено праці К.П.Іванова, О.Чечільєва, Л.Божкович, І.Кона, Г.Костюка, С.Рубиштейн тощо. Окрім аспектів даної проблеми відображені в дослідженнях С.Крягжде, П.Шавіра, В.Мерліни, Б.Магаумова, М.Степаненко, В.Шубкіна, Р.Пономарьової, Є.Павлюченкова, М.Тиченка, І.Федоришини, Г.Щукіног та ін. Особливості формування спрямованості на певні галузі (хімічну, поліграфічну, сільськогосподарську, інформатики та обчислювальної техніки та інші конкретні професії педагогічні, інженерні, медичні, будівельні тощо) розкрито в роботах Г.Бас, Н.Матяш, В.Барка, Н.Буринської, С.Осадчого та ін.

У роботах згаданих вище авторів та інших вченіх висвітлюються соціальні та психолого-педагогічні аспекти професійної спрямованості особистості обґрунтуються внутрішні механізми і зовнішні чинники які сприяють розвитку і функціонуванню цієї якості та

обумовлюють і соціальну природу. Зазначається також, що спрямованість є однією із провідних якостей людини, формою прояву і соціальних і моральних ціннісних орієнтацій. Вона визначає основні напрями поведінки, що зумовлюються актуальними потребами інтересами, ідеалами, переконаннями та іншими чинниками й залежить від значущості для людини набутих знань рівня розвитку свідомості і самосвідомості, моральної вихованості освінення власного і сучасного досвіду, зміння здійснювати самоаналіз.

Незважаючи на певні розбіжності при визначені компонентів професійної спрямованості вітчизняні вчені солідаризуються на думці, що вона є інтегрованою якістю особистості і при розгляді комплексу обумовленіх ним проблем необхідно дотримуватися принципу особистісного підходу і враховувати всі структурні елементи особистості.

Доведено, що компоненти професійної спрямованості старшокласників змінюються від простих до більш складних. Такі параметри у структурі особистості, як потреби, інтереси, наявні здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, дають імпульси до активності. В учнів поступово формується соціально-психологічна установка, яка характеризується готовністю здійснити вибір професії, що переходить у здатність до професійного самовизначення. Аналіз психологопедагогічної літератури дає також можливість вважати, що поняття професійної спрямованості може бути адекватно розкрите через соціально-психологічну установку, яка передбачає тривалу готовність особистості діяти відповідно до власних потреб щодо професійного вибору.

Отже професійна спрямованість особистості є провідною інтегральною якістю, що формується на основі відповідних знань і умінь і характеризується соціально-психологічною установкою на певний вид трудової діяльності відповідно до її потребам, інтересів, наявних мотивів.

Сучасна педагогіка розглядає проблему професійної спрямованості у контексті проблеми особистісного самовизначення. Вирішення проблеми педагогічного впливу на розвиток особистості потребує знання не тільки складових її компонентів, а й їх функціонального взаємозв'язку. Поза суміннім, що з великої кількості якостей та рис особистості не всі однаково самостійні та значущі. Крім того, практично неможливо одночасно врахувати всі якості у процесі педагогічного впливу на особистість учня. Таким чином, виникає необхідність виділяти як в теоретичному, так і в експериментальному питанні окремі комплекси найбільш суттєвих якостей особистості для їх розгляданого вивчення.

Аналіз психологічної літератури з проблеми професійної спрямованості старшокласників дозволив визначити основні критерії сформованості професійної спрямованості особистості: інформованість про певні професії, прояв інтересу до визначених професій, сформованість мотивів повсякних і змістом професії, наявність нахилів до відповідної праці, сформованість професійних намірів.

Проведені на місці дослідження проблем формування професійної спрямованості учнівської молоді дали можливість здійснити узагальнення і розробки для практичного використання педагогами у середній школі та позашкільних закладах.

У дослідженні ми керувалися тим фактом, що у процесі формування професійної спрямованості на сферу технічної діяльності вдягливо показувати учням необхідність мотивованого вибору професії, а не цілях опанування цею методом спроб і помилок переходом від однієї діяльності до іншої. В експериментальних групах до свідохідності кожного з гуртувань ми доводили, що немотивований, випадковий вибір професії є джерелом збитківширення плинності кадрів на виробництві, занження продуктивності праці, розчарування людини, яка обирає професію.

Для того, щоби дати учнів обґрутовану пораду щодо вибору сфери майбутньої професійної діяльності, треба вивчити його індивідуальні особливості, якості особистості. Для цього ми використовували анкети і спеціальні гести, бланкові та комп'ютерні методики. Фіксуючи відомості про учнів у специальний карті, ми отримували цілісну картину професійного самовизначення кожного учня. Крім того, роблячи один раз на півріччя зразки знань та учнів згідно з програмою дослідження, ми диференціювали технічні завдання, що підтримувало в учнів інтерес до роботи, а також розвивало прагнення буди кращим у групі, бажання виготовити виріб, який був би продемонстрований на тій чи іншій виставці, та міг здобути приз, диплом чи грамоту та вище місце в змаганні чи конкурсі.

Контрольні зрази проводились при наборі учнів у групи, а також у кінці кожного навчального року для подальшого ознайомлення учнів з результатами. Практично ми проводили профконсультаційну роботу, використовуючи методи спостереження, анкетування, бесіди, тестування і т.д.

Інформація про особистість кожного школяра істравлялася з його індивідуальними професійними планами. При цьому ми використовували методику професійної консультації, розроблену Є Клімовим яка передбачає виникнення п'яти типів конкретних ситуацій з точки зору наявності чи відсутності у старшокласника нахітків і професійних планів.

У ході експериментальної роботи ми застосовували групову та індивідуальну форми роботи. Перша базувалася на виявленні професійної спрямованості учнів, їх професійних планів, систематизації даних про успішність навчання та результативність трудової діяльності в гуртку про інтереси і схильності, їх динаміку та стійкість. При цьому використовувалися методики ДДО (диференційно-діагностичний опитувальник за Є О Клімовим) ДДО-І (за модифікацією Б. Коцика), квадрат професій методика ОДАНІ (виявлення інтересів) методика НІІ-78 (виявлення професійної спрямованості) методика дослідження мотивів вибору професії школярів. Під час вступної бесіди, анкетування учням пропонувалися профілі гурткової роботи. У ході анкетування школярі обирали і вказували профіль що їх зацікавив (мінімум два основні інші резерви). Результати вивчення дослідження особистості школярів фіксувалися у профконсультаційній карті.

Надалі проводилась індивідуальна профконсультація на основі результатів дослідження наявності школярів. Робота здійснювалася в групою при умові забезпечення школярів необхідним роздатковим матеріалом, результати заносилися в індивідуальну картку учня.

Профорієнтаційні заходи, спрямовані на формування професійної спрямованості учнів на сферу технічної діяльності, були обєднані у цільову програму, розроблену нами окремо яка включає в себе розгорнуту систему цілей з урахуванням вікових особливостей учнів і найбільш оптимальним набором засобів, які забезпечують їх досягнення.

З метою реалізації цільової програми ми використовували сукупність педагогічних засобів впливу на учнів для формування у них професійної спрямованості. Наши спостережені результати вивчення й аналізу передового педагогічного досвіду, дослідженням яких вчені показали що найбільша ідентичність профорієнтації забезпечується при використанні таких методів як вояжевально-демонстраційний, репродуктивний та дослідницький (у тому числі з вирішенням проблемних завдань). Названі методи використовувались залежно від становлення навчання учнів у технічних гуртках.

Представникам технічних професій досить часто доводиться займатися дослідницькою роботою, що проявляється у зясуванні різного роду недоладів та досконалений роботи механізмів, вузлів машин, розробці різних пристосувань, конструюванні нових технічних об'єктів, удосконаленні технологій тощо. У нашому дослідженні доведено що найкращі результати досягаються шляхом поетапної постановки дослідницьких завдань перед учнями.

У ході дослідження виявлено, що при використанні дослідницького методу необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, їх здібності і схильності. При цьому варто починати з постановки часткових пошукових завдань, розширюючи їх кількість та ускладнюючи їх відповідь учнів. Це забезпечує розвиток інтересів до конкретних видів технічної праці, які є основою певних професій технічної сфери.

Практична робота у гуртках показала, що вибір форм і методів роботи з учнями залежить не лише від вікової стадії а й від їх психофізіологічних особливостей, специфіки гуртка, тематики його діяльності, матеріальної бази та педагогічної індивіда, а також від сукупності визначених програмою цілей.

Основною формою професійної інформації учнів у гуртках були бесіди про професії як за змістом відповідати профілю гуртка, бажанням та інтересам учнів, а також потребам у кадрів регіону та країни, де знаходитьться позашкільний заклад. Як правило зміст бесід був тісно пов'язаний із тематикою заняття. Це давало можливість розширити перелік професій з якими можливо було ознакомити учнів. Так в авіамодельних гуртках школярі знайомилися з професіями, починаючи від авіаційного моториста та стюардеси-екладальника літаків до бортінженера сучасних тайнерів та авіаційного конструктора. Таким чином проводились бесіди

и в гуртках автомобілістів судномодельних та ін. Бесіди проводили в основному керівники відповідних гуртків. Для активізації сприймання інформації на заняття запрошується представники окремих професій для ілюстрації використовувалися фрагменти кіно- та лафільмів, слайди, фотографії. Однією з дієвих форм було зачленення самих гуртків до профінформаційної роботи вони заздалегідь погувалися до заняття и розповідали про особливості певних професій своїм товаришам по гуртку.

Результати вивчення особистості школярів її одержані нами дані використовувалися керівниками експериментальних гуртків для формування професійної спрямованості учнів в умовах позашкільних закладів. З цією метою робота з профорієнтації організовувалась на принципах розвитку особистості самостійності і самодіяльності. Це зумовило співробітництво учнів із педагогами, викликато зацікавленість процесом підготовки і проведення профорієнтаційних заходів.

Основними педагогічними умовами формування професійної спрямованості учнів на сферу технічної діяльності в позашкільних закладах ми визначили:

- індивідуальний підхід у профорієнтаційній роботі з учнями;
- активізацію пізнавально-перетворюючої діяльності в гуртках;
- різноманітність педагогічних засобів профорієнтації;
- професіографічний характер профорієнтаційних заходів.

Для реалізації індивідуального підходу необхідно було диференціювати виховну роботу щодо кожного учня. Так, індивідуальна профконсультаційна робота проводилась на основі вивчення особистості учня і співставлення його потенціальних можливостей із вимогами професій. В основному це професії технічного профілю (в експериментальних гуртках) що пов'язані з автомобільною авіаційною та суднобудівною промисловістю.

У кожному конкретному випадку ми схвалювали чи коригували професійну спрямованість учня або ж переорієнтовували якщо з його індивідуальними особливостями, здібностями і т.д. А тому навіть у процесі проведення тручових форм профорієнтації ми працювали доручати учням індивідуальні пошуково-інформаційні завдання які б відновідали їх пізнавальним, професійним уподобанням.

Активізації пізнавальної діяльності ми досягали за рахунок задушення учнів до виконання тестиційських пошуково-інформаційних завдань. Дослідження показало, що особиство спрятливими у цьому відношенні є професіографічні дослідження, ділові ігри, пошукова робота профорієнтаційного змісту екскурсії "захисти" професій. Виявлено, що профінформаційна робота з опорою на активізацію пізнавальних потреб стимулює учнів до активної діяльності спонукає до самостійного здобуття інань. У свою чергу активна самостійна робота учнів сприяє виникненню пізнавальних інтересів і переходу їх у професійні.

Забезпечення професіографічного характеру у профорієнтаційній роботі здійснювалось на основі вивчення всеобщої характеристики тієї чи іншої професії. Вона включає знання таких рис професії:

- значення для суспільства;
- знаряддя праці, трудові операції, які виконує спеціаліст;
- якості, здібності які необхідні для успішної роботи;
- вимоги до стану здоров'я;
- шляхи отримання професії;
- перспективи росту професійної майстерності.

Це давало можливість ознайомити учнів не тільки з технологічною характеристикою професії а і дізнатися про психологічні умови успішної трудової діяльності спеціаліста. Знання вимог професії до людини створює установку на врахування своїх потенційних можливостей у професійному самовизначені.

У ході експериментальної роботи у позашкільних закладах, які найчастіше функціонують у другий поїздині дня, з'ясувалось, що ефективну роль відіграють зустрічі зі студентами вищих і середніх спеціальних навчальних закладів та їх викладачами. Так, учні експериментальних гуртків особливо цікавились такими зустрічачами, що проводились у формі тематичних вечорів та вечорів-звітів. При цьому їх тематика передбачала врахування вікових особливостей учнів та специфіки і змісту діяльності технічних гуртків позашкільного закладу. Наприклад

"Поділімось професійними сскретами" "Твоя майбутня професія" "Мій гурток – основа професії" і т.д.

На вечори-зінти запрошувалися друзі та батьки гуртківців, вчителі-предметники, класні керівники, спеціалісти з підприємств та організації. До таких вечорів зазвичай гостювалися виставки технічної творчості, на яких були представлені роботи учнів за певний період. Це, як правило відбувалося в кінці півріччя та року у дні проведення "Тижня науки, техніки та виробництва", що стимулювало учнів до активної праці. На таких вечорах чома йшла про значення виконання робіт для майбутньої трудової діяльності гуртківців, про їх майбутні професії професійні плани. Ці заходи як показало анкетування школярів, батьків і керівників гуртків, значно активізують творчу та самостійну інтенсивну пізнавально-перетворючу діяльність яка формує в учнів знання, уміння та якості необхідні для оволодіння рядом технічних професій за профілем гуртка. Крім того в учнів розвиваються цинічні орієнтації на вибір відповідних професій.

У ході дослідження було встановлено що значну роль у забезпеченні учнів професійною інформацією відіграють диспути та конференції, які проводяться в гуртках (окремо чи суміжно) за змістом діяльності. У процесі роботи чи переконалися, що важливо при цьому розробити тематику, виходячи з інтересів як дітей так і запрошених на диспути чи конференції. Гости розповідали про особливості професій їх вимоги до спеціаліста порівнювали з тими знаннями та уміннями що їх одержують учні в гуртках. Особлива увага зверталась на твори якості як важливий фактор для професійного росту самовизначення і самореалізації у суспільстві та майбутній професійній діяльності.

Одним із традиційних напрямів підвищення ефективності профорієнтаційної роботи з гуртківцями в експериментальних групах було використання технічних засобів навчання. Найбільш цікавими для учнів виявилися відеофільми про професії які чи записували з телепередач науково-популярних, документальних фільмів. Експеримент показав, що демонстрування відео- та кінофільмів значно підвищує інтерес до їх змісту, коли час від часу вони коментуються керівником гуртка або спеціалістом певного виду трудової діяльності.

Варто зауважити, що і при попередніх формах проведення профорієнтаційної роботи також використовувались технічні засоби навчання в окремих фрагментах чи на стадіях бесід конференцій вечорів-звітів. Технічні засоби навчання учні називали найчастіше серед інших факторів що забезпечують формування їх професійних намірів значно поширюють та розширяють уявлення про різні професії. Потрібно відзначити що при доборі кінофільмів враховувалась специфіка гуртка рівень знань та умінь учнів та досвід, а також бажання сприймати матеріал.

Роль батьків як один із наданих факторів впливу на дітей у формуванні професійної спрямованості, ми враховували постійно. Робота з батьками розпочиналася найчастіше на початку навчального року, коли вони спільно з дітьми приходили вибирати профіль гуртка. Методисти і керівники гуртків проводили настановчі бесіди, у ході яких батькам пояснювали суть індивідуальних особливостей людини та їх відповідність обраному профілю гуртка а отже, і певному виду майбутньої трудової діяльності та сфері професій. Для батьків, як і для дітей, ми проводили анкетування або усні консультації, у ході яких визначались основні дані про інтереси, наміри та бажання щодо гуртка і майбутньої професії.

Дослідження показало, що допомагає батьків своїм дітям у цілотовій інформації про особливості окремих професій за тематикою гуртків забезпечує більш високий рівень як інформованості дітей, так і вияву їх професійних інтересів. На батьківських зборах в експериментальних гуртках було проведено бесіди про роль індивідуальних особливостей дітей та їх значення для вибору майбутньої професії.

Із окремими батьками проводились додаткові бесіди з питань професійного самовизначення їх дітей давалися поради і рекомендації на основі спостережень та коригуючої профконсультації з учнями. При цьому батьків знайомили з результатами тестування учнів та результатами їх діяльності у гуртку.

Висвітлені вище засоби формування професійної спрямованості учнів у нозашкільних закладах при проведенні нашого дослідження використовувалися з початку експерименту. На останньому етапі формуючого експерименту керівники гуртків почали використовувати

розроблені й затверджені нами рольові та ділові ігри, методика яких була єдиною для усіх, але зміст мав специфічні особливості залежно від профілю гуртка. В концентрованому вигляді вони відображали основні компоненти професійної діяльності спеціалістів і давали можливості моделювати членствісні відносини і до у запропонованих ситуаціях, що сприяло осмисленню одержаних знань про професію та формуванню професійно важливих якостей особистості.

Виявлено, що застосування рольових і ділових ігор:

- стимулює підвищальну активність учнів та здатність самостійно знаходити оригінальні рішення поставлених завдань;
- сприяє обміну практичним досвідом, взаємозагаражанню учасників ігор;
- створює позитивний емоційний настрій для пошуку і набуття нових знань у галузі техніки та професії сфері технічної діяльності;
- створюються позитивні умови для ликвідації відірваності одержаних теоретичних знань від практичної дійсності.

Крім того, рольові та ділові ігри сприяють формуванню та розвитку комунікативних здібностей учнів покращують зворотний зв'язок з педагогами, гуртківці набувають усвідомлення у собі при виникненні реальних ситуацій у житті. Внаслідок участі в ділових іграх в учнів формуються цінностно-трудові орієнтації на професії сфері технічної діяльності. Аналіз ситуацій показав, що старшокласник найбільш усвідомлено і вільно формує свою позицію щодо певного явища чи предмета діяльності в ході взаємовідносин з своїми ровесниками з гуртка. Вироблена таким чином позиція набувається для нього підвищеної значущості, якщо в системі "керівник-гуртківець" відбувається "захист" цієї позиції. Це проявляється чітко, коли гуртківці за власною ініціативою приносили на заняття професіограми, статті з преси, виписки з книг і книги і поінформації та закладками та самі пропонували їх для обговорення.

Результати проведеної нами експериментальної роботи з формування професійної сіримованості учнів на сферу технічної діяльності в умовах позашкільних закладів наведено в таблиці.

Графік 1

Показники сформованості	Рівні сформованості	До експерим.		Після експерим.	
		Експ.	Контр.	Експ.	Контр.
Динаміка інформованості гуртківців про професії (%)	Високий	19,3	20,1	35,3	22,4
	Середній	30,1	29,5	35,4	30,3
	Низький	50,6	50,4	29,3	47,3
Динаміка формування інтересу до технічних професій (%)	Високий	15,2	15,1	34,0	16,2
	Середній	29,3	29,6	25,3	28,0
	Низький	55,5	55,3	40,7	55,8
Динаміка сформованості провідних мотивів (%)	Високий	33,1	32,5	52,3	34,6
	Середній	37,1	37,3	36,4	39,2
	Низький	29,8	30,2	11,3	26,2

Наталя ПУДОВА

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Вивчення проблеми формування в учнівській мотоді трудових ціннісних орієнтацій є однією із найважливіших проблем педагогічної науки у контексті суспільного розвитку. Сьогодні перед науковцями і практичними працівниками стоїть важливє завдання – подолати існуючу віддаленість молодих людей від реальних потреб життя. Так, аналіз соціально-педагогічних досліджень свідчить про скорочення числа учнів, які позитивно ставляться до виробничої діяльності та ряду робітничих професій. Випускники шкіл прагнуть реалізувати себе поза виробничою сферою. А мотиви обов'язку, необхідності праці та благо країни віднесеніся на периферію свідомості молодих людей. На час закінчення школи значна кількість випускників не

має чітко сформованого ціннісного ставлення до певної трудової діяльності, що відповідно ускладнює професійне самовизначення, реалізацію професійних намірів, життєвих планів. Відмітимо, що на думку багатьох учених основою для вибору професії повинна бути цінність праці, а пріоритет престижності професії над цінністю праці є негативним фактором, що надалі призводить до розчарувань і зміни роду діяльності та професії.

Проблема цінностей та формування вивчається соціологами, філософами, психологами та педагогами. У соціологи та філософи вважається встановленим і доведеним факт органічного зв'язку між зміною наукових теорій та зміною соціально-культурних цінностей у широкому розумінні даного терміна. Німецький соціолог М. Вебер вважав, що без ціннісних ідей не буде б ні принципу необхідного для вибору матеріалу, істинного пізнання. Російські філософи А. Корщунов та В. Мактатов вивчаючи питання про сутність цінності та її роль у соціальному пізнанні вказують на зв'язок цінності й об'єктивної істини. При цьому ціннісні передумови вони розглядають як основний фактор соціального пізнання, стверджуючи що цінності визначають підхід до проблеми рівень абстрактності інтерпретацію результатів аналізу. На думку названих авторів, різниця у ціннісних позиціях обумовлює різницю в результатах і висновках пізнання [1, 85].

Відомо, що все цінності вищаються людьми, виходячи з реальних умов існування, а тому розуміння зв'язку цінностей із практичною діяльністю допомагає перебороти як чистий суб'єктивізм так і абсолютний об'єктивізм. Назавані вище філософи переконані що, хоч предмети і перетворюються у відповідності до своїх природних даних, спосіб їх суспільного існування залежить від суб'єкта, пов'язаний з його діяльністю, а речі набувають суспільного існування оскільки в них реалізуються суб'єктивні прағнення, і вони стають об'єктом із собою практики людини, слугують певним бажанням інтересам [1, 196].

У психолого-педагогічних дослідженнях вивчення ціннісних орієнтацій здійснюється на основі різних підходів при засуванні взаємозв'язку процесу розвитку колективу і формування моралі особистості (М. Казаніна), а зв'язку з визначенням життєвих планів (С. Вершиловський, М. Тит ма) через цілі формування професійно-моральних орієнтацій старшокласників (М. Глазюковський). На думку В. Полякова, єдність знань і поведінки наступає при таких умовах, коли знання про працю і моральні етапи стають суб'єктивно особистісно значущими, коли учні використовують їх для аналізу, оцінки трудових справ, ставлення до праці, методів праці [1]. В Аванесов відзначає, що між конкретними планами школяра з вибору професії і його соціальною орієнтацією існує непослідовний а часом і суперечливий зв'язок якій, який породжує напруженість і може підштовхнути учня до вибору професії яка не відповідає його психологічним можливостям [2].

Соціально-економічні фактори розвитку суспільства значною мірою впивають на ціннісні орієнтації учнів на їх ставлення до різних сфер трудової діяльностіколо професії чи окремих спеціальностей. Якщо орієнтація особистості у виборі професії синхронізується з її соціальною орієнтацією то це свідчить про те, що професійні наміри включені в індивідуальну систему цінностей стали зданим фундаментом для формування світу ідеалів переваг молодої людини. При цьому можна вважати, що процес соціального і професійного становлення відбувається нормально. Виходячи зі сказаного, варто відзначити, що важливо враховувати не лише конкретні плани учнів, а й їх соціальну орієнтацію в іншому гтибкій сформованості в них установки на працю як на визначальну потребу людини.

Необхідно враховувати, що діяльність, яка повністю визначається потребою не є незалежною і має сприяє творчості та самостійності в діях. М. Чавчавадзе відзначав "Пози людини знаходиться під владою потреби говорити про свободу якого. Вона повинна певною мірою звільнитись від цієї влади перебороти свою підпорядкованість потребам стати вище від них" [3]. Перенесення потреб на вищий рівень при певних умовах становить процес, що регулюється інтересами та цінностями. Поза таким зв'язком проблему розвитку ціннісних орієнтацій ще співвідносять особисті і суспільні інтереси, важко вирішити.

Порівнюючи поняття "інтерес" та "циннісна орієнтація", необхідно відзначити, що вони пов'язані за значенням для людей предметів та явищ і характеризуються соціальністю, свідомістю, а також виражают ставлення та мають емоційну забарвленість. Однак цінності не можна розглядати як продовження інтересів. Попова вважає, що вони мають

відносну самостійність [4]. Так у процесі заняття з обслуговуючою праці учнів цікавить перспектива навчитись самостійно виготовляти швейні вироби, уміти готувати улюблені сушки тощо тобто іх захопленість змістом виконуваної роботи і її результат, який приносить задоволення і дає можливість для самовираження, що оцінюють, крім учителя однокласники і батьки. У зв'язку з цим ціннісні орієнтації відрізняються від інтересу більш високим рівнем конкретизації переважаючого ставлення особистості до якогось певного виду трудової діяльності. При цьому піннісні орієнтації виконують в поведінці людини регулюючу функцію.

А Макаренко стверджував що "праця яка не передбачає створення цінностей не є позитивним елементом виховання, і що так звана навчальна праця, її та повинна виходити із змісту про цінності, які праця може створити" [5, 6, 67].

Педагогічні дослідження ряду вчених показують, що при формуванні ціннісних орієнтацій учнів цінності можуть бути як узагальнені так і конкретні, спрямовані на певну професію чи групу професій, трудова діяльність за якою сприятливе задоволення різноманітних життєвих потреб особистості.

При визначенні ціннісних орієнтацій що впливають на вибір професії учнями старших класів, згідно з результатами дослідження М. Гітчин в основу класифікації взято щілі, пов'язані з значущістю діяльності для тих хто вибирає. Автор виділяє чотири групи цінностей, до першої з яких відносяться цінності пов'язані з самовираженням події (професійній діяльності і самостійність самоудосконалення), до другої - професії що виражают соціальні наслідки праці в широкому розумінні (моральна матеріальна винаходорода за працю і т.д.) до третьої - цінності вищого рівня, що виступають основою поведінки у всіх сферах життя, до четвертої - цінності, що виражают специфічні властивості тієї чи іншої професійної діяльності престиж вищання у суспільстві, ставлення оточуючих друзів, влади і т.п. [6].

Приймаючи як основу дану класифікацію ціннісних орієнтацій варто додати ще одну групу, пов'язану зі змістом трудової діяльності - привабливість виконувані функцій трудових дій.

Дослідуючи проблему формування ціннісних орієнтацій старшокласників в сфері обслуговування, П. Іннатенко пропонує виділити рівні сформованості професійних ціннісних орієнтацій школярів за такими критеріями: потреби учня в праці в загалі і праці у сфері обслуговування зокрема система усвідомлених ставлень та установок до праці у пів сфері інтересів. Нові якісні з усвідомленням життєвого значення праці в сфері обслуговування, що показують яку мірою цінності зможуть задовольнити потреби які виникають у зв'язку із іншими мотивами що впливають на цілеспрямованість дій під час цих цінностей ц.п. на які орієнтується учень вибираючи дану професію [7].

Допомога учням у професійному самовизначенні є досить складним процесом результативність якого визначається відцівом різноманітних факторів. Аналіз педагогічних досліджень з проблеми дас можливість стверджувати що до основних регуляторів вибору учнями майбутньої професії належать перш за все, фактори середовища оточуючих особистості рівень соціально-економічного розвитку суспільства потреби суспільного виробництва в конкретних професіях, професійно-виробничі середовище регіону, можливості професійної освіти, рівень профорієнтаційної роботи у школі та ін.

Науково-методичні аспекти профорієнтаційної роботи з учнями на заняттях з трудового навчання розкриваються в роботах вітчизняних учених (В.Мадзігон, Л.Георгієва, Д.Федоринши, М.Тименко, О.Осипов, Д.Закатнов, Г.Ляльченко, М.Якур). На практиці ми можемо спостерігати що інформація, яка використовується у процесі трудового навчання, забезпечує розкриття таких компонентів професій, як зміст, умови праці, відповідні знання та об'єкти трудової діяльності. Тематика з організації робочих місць передбачає врахування можливості поєднання вивчення умов праці з ознайомленням з обладнанням (інструментами верстатами та різними пристроями).

Профільна трудова підготовка учнів 8-9-их класів в відповідних програмах передбачає вивчення основними функціями і припомнами праці як відповідними групами професій, основи яких вивчаються. Однак в більшості тематичних планів і навіть, програм не передбачене спеціальне ознайомлення із характеристиками професій з метою усвідомленого та

вибору учнями, не відображені роль професійно значущих якостей рис із властивостей особистості для успішного оволодіння професіями

Проблемі информаційного забезпечення процесу професійного самовизначення присвячені роботи ряду дослідників за кордоном і у нашій країні. Завдяки даним дослідженням визначено можливі обсяги інформації про професії, сукупність засобів, форм та методів її збору обробки і використання у процесі проведення профорієнтаційної роботи на заняттях. Змістовним компонентом інформації про професії для учнів є традиційні відомості про зміст умови праці, необхідні знаряддя та обладнання а також про шляхи оволодіння професіями. Ці дані доповнюються вимогами до психіки особистостей здоров я фізичного розвитку, здійснення та умінь людини як представника певної професії. З метою забезпечення такої інформації на практиці часто використовуються професіографічні екскурсії та зустрічі, профінформаційні уроки, написання рефератів і творів про професії, профорієнтаційні диспути тощо в ході трудової підготовки практикуються такі форми як ділові та рольові ігри, бесіди про професії і т.д.

Аналізуючи різні галузі трудової діяльності я зуспільстві, ми відзначили найбільш сприятливі умови для ознайомлення з особливостями праці у сфері обслуговування. Першою причиною є факт наявності у даній сфері широкого кола професій які пов'язані з різними галузями виробництва. Так В Ялтинсько вважає, що сфера обслуговування трактується як сукупність галузей підприєзів та видів діяльності, функціональні призначення яких у суспільстві визначається виробництвом та реалізацією послуг для населення [9]

У контексті теми нашого дослідження важливими є результати дисертаційної роботи І.Кравченко, яка експериментально перевірила вплив професіографії на професійне самовизначення старших школярів з сфері обслуговування [10]. За вихідні критерії автор вибрала професіографічний досвід та професійну спрямованість які, на її думку відображають теоретичну і практичну підготовленість особистості до самостійного вивчення професії. При цьому компонентами, що складають критерії, є професіографічні знання та уміння професійні інтереси професійні трагнення та наміри особистості

Наведені вище результати нашого дослідження за вказаною у назві статті проблемою дають змогу для робочого визначення сутності трудових ціннісних орієнтацій. Це с морально-психічний елемент структури особистості що проявляється у суб'єктивному ставленні до впливів суспільством цінності трудової діяльності людей у різних сferах життя

Для обірунтування педагогічних засобів формування у школярів трудових ціннісних орієнтацій ми провели анкетування учнів за методикою "Квадрат цінностей". Аналіз його результатів свідчить що у більшості учнів 8-9-тих класів домінуючими цінностями є цінності винного порядку, пов'язані з користю для суспільства, далі ідуть самоудосконалення (можливості саморозвитку у трудовій діяльності) й творчість у праці. Середні рангові місця займають матеріальні цінності й статус у суспільстві. Цінності, пов'язані зі змістом праці, на жаль займають одне з останніх місць, що свідчить про засвоєння школярами системи установок і ставлення до праці не шляхом набуття власного досвіду трудової діяльності за вибраними професіями, а через інші джерела з орієнтацією на думку родичів батьків, друзів, інформацію з преси, телебачення, радіо і т.д.

Сказане дає підставу стверджувати, що необхідно здійснювати педагогічне керівництво організацією навчально-трудової самостійної діяльності учнів засвоєнням ними спеціальних знань та умінь (професійно значущих) на основі яких формуються загальнотрудові знання й уміння старшокласників в умовах шкільних майстерень та МНВК

З метою визначення впливу найближчого оточення на учнів 8-9-тих класів, що відвідували заняття за професіями з обслуговуючої праці ми провели їх опитування про ціннісні трудові орієнтації. Аналіз результатів свідчить про те, що найбільш ціннісно об'єднані учні з друзями і товаришами по школі (91%), з батьками (86%), друзями за місцем проживання (63%). Вчителі мають лише незначний вплив на учнів, оскільки на уроках вичагають лише виконувати поставлені завдання, рідко проводять бесіди про професії про доцільність та важливість виконуваної ученицями роботи. Крім того, багато вчителів використовують працю як покарання а не фактор виховання ціннісних трудових орієнтацій

Одержані нами результати свідчать про низький рівень формування в учнів ціннісних трудових орієнтацій. Як показали бесіди з учителями трудового навчання, які здійснюють профільну трудову підготовку за профілями "Обслуговуюча праця" їх анкетування, а також аналіз видвиданих занять у 8-9-их класах, однією із причин незадовільного стану формування в учнів трудових ціннісних орієнтацій є непідготовленість учителів і низький рівень їх компетентності з даних питань. У ході опитування ми виявили, що більшість учителів не можуть у повній мірі розкрити сутність понять "циннісні орієнтації" та "трудові ціннісні орієнтації учнів".

Дана проблема не вирішується на практиці внаслідок відсутності відповідної підготовки студентів – майбутніх вчителів трудового навчання. Аналіз програм із методики трудового навчання показав, що вони не передбачають розгляду питань пов'язаних із формуванням у школярів ціннісних орієнтацій, а також розгляду педагогічних ситуацій спілкування з дітьми в плані вивчення їх професійних уподобань та відповідних причин, потреб, мотивів, що вимагає змін у підготовці вчителя.

### ЛІТЕРАТУРА

- 1 Кориунов А.М. Мактатов В.В. Диалектика социального познания – М. Полиграф. 1988 – 383 с
- 2 Поляков В.А. Ставровский А.Е. Общая методика трудового обучения в старших классах – 2-е изд. испр. - М. Просвещение 1980 – 111 с
- 3 Аванссов В.С. О профессиональном самоопределении школьников // Сов. педагогика – 1985. № 7 – С.25-29
- 4 Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности Тбилиси 1984 – 232 с
- 5 Попова И.М. Ценностные представления парадоксы бытования // Социологические исследования – 1984 № 4 – С 29-36
- 6 Макаренко А.С. Избранные произведения Т. 1 - К. Рад школы, 1984 – 574 с
- 7 Гитма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований ЭССР). – М.: Мысль 1975. – 198 с
- 8 Игнатенко П.Р. Формирование профессиональных ценностных ориентации старшеклассников в сфере обслуживания: Дис. канд. пед. наук - К. 1978 – 198 с
- 9 Ященко В.Я. Педагогические установки подготовки старшеклассников к обоснованным выборам профессий сферы обслуживания / Автореф. дис... канд. пед. наук. – М. 1990 – 16 с.
- 10 Кравченко Г.Ф. Професіографія як засіб професійного самовизначення старших підлітків у сфері обслуговування Дис. канд. пед. наук – К., 1999 – 189 с

Людмила ЧЕБОТАРЬОВА

### ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ

Після Жовтневої революції систему економічної підготовки молоді, яка склалася в Російській імперії було зруйновано. В умовах "військового комунізму" з його наджорстоким централізованим розподілом ресурсів економічна підготовка молоді була просто недореченою. Об'єктивна потреба у ній відродження була детермінована розгортанням на початку 20-х рр нової економічної політики, яка надавала певну господарчу самостійність державним підприємствам і передбачала обмежений розвиток приватного сектора економіки.

Становлення та розвиток економічної підготовки школярів в Україні з початку 20-х рр і до нашого часу можна умовно поділити на три основні етапи, які відрізнялися метою, змістом формами та методами економічного виховання та навчання.

Початок першого етапу можна ототожнювати з упровадженням у 1922 році "Кодексу законів про народну освіту УРСР" [5]. Відповідно до цього документа всі типи дитячих навчальних закладів одержали земельні ділянки, що експлуатувалися на засадах виробничих колективів і потребували наявності у школярів певних економічних знань та умінь.

Виробничі колективи мали всі права і користувалися пільгами, що надавалися кооперативним об'єднанням. Діючи на цих засадах, виробничі колективи ставили за мету матеріальне забезпечення своїх членів і організацію товарного фонду для збільшення обігових коштів та підтримання навчально-виховного процесу. Така організація трудового навчання не лише дозволяла реалізовувати завдання економічної освіти, а й створювала умови для впровадження госпрозрахунку, самоокупності, вдосконалення системи дитячого

самоврядування, виховуvalа почуття відповідальності до ієктизму, уміння раціонально організовувати свою роботу тощо Згаданий підхід підтверджив положення про те, що педагогічна й економічна доцільність праці перебувають у прямій залежності

У цей період теоретичні та практичні проблеми економічної підготовки учнів досліджуються П Блонським, Т Шацьким, А Макаренком. Ними визначаються форми та методи зв язку навчання з продуктивною працею, вводиться в обіг поняття "індустріальне виховання" (П Блонський) та "господарче виховання" (А.Макаренко), обґрунтуються психолого-педагогічні основи трудового виховання роль і педагогічна значущість в ньому чітко окреслених організаційних і планових аспектів (П Блонський), функціонально підтверджується необхідність життєдіяльних рис економічного характеру планування колективної та самостійної праці, оцінка її ефективності, прогнозування результатів праці на основі економічного аналізу, спостережливості організованості, розсудливості у праці (Т Шацький) тощо

Варто зазначити, що Україна до початку 30-х рр мала систему середньої освіти, яка помітно відрізнялася від аналогічних систем РРФСР та СРСР. Зокрема Україна стала своєрідним поліоном для апробації ідеї доцільності та можливості професійної підготовки учнів старших класів. Однією з форм її практичної реалізації стали професійні школи. Вони вирішували подвійне завдання – надавали загальноосвітню підготовку для вступу до інших навчальних закладів та забезпечували трудову підготовку учнів на допрофесійному рівні [8-29]. В 1923 році у 44-ох із 418-ти профшкіт України готували своїх учнів за фінансово-економічним профілем [8-190]. Проте у міру згоряння нової економічної політики та створення надцентралізованої державної планової економіки на економічну освіту та виховання школярів було накладено свіснідне табу.

Перший період можна умовно закінчити 1937 роком в якому було тіквіловано трудове навчання, перекручене цілі й завдання цикоти в підході підготовки школярів для подальшої трудової діяльності.

Понад 20 років на економічну підготовку школярів не зверталася помітна увага і лише з прийняттям закону "Про змінення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в СРСР" (24 лютого 1958 р.) намітилися позитивні трушенні в цьому напрямі, що дозволяє вважати кінець 50-х рр початком наступного етапу впровадження в школу економічної освіти і виховання. Цей період тривав до кінця 80-х рр і його закінчення було обумовлено впровадженням ринкової економіки.

Згаданий закон не лише передбачав здійснення економічної підготовки школярів, а і впроваджував нові організаційні форми їх трудової підготовки (виробничі бригади, табори праці й відпочинку, згодом – міжшкільні навчально-виробничі комбінати, школи лісництва тощо), що значною мірою сприяло розвитку економічної активності учнів.

Потрібно зазначити, що спочатку цьому етапу економічна освіта й виховання школярів вирізнялися в самостійний напрям педагогічних досліджень. Проте вони часто здійснювалися в руслі вирішення глобального завдання покращення економічної освіти та виховання трудящих, які чисельними постановами ставили партія та уряд протягом 60-80-х рр. Тому у згаданий період підходи до вирішення проблем економічної освіти й виховання було висвітлено у працях не лише педагогів, але і філософів, психологів, економістів тощо. Перші цілеспрямовані дослідження економічного виховання були проведені економістами Л Поночарським і Л Епштейном [10]. Економічне виховання вони розглядали як визначальний фактор розвитку народного господарства, як необхідну умову наукової організації виробництва і становлення економічної культури, як важливий засіб формування сумлінного ставлення до праці.

Іткіним, Л Бляхманом, В Поповим було обґрутовано поняття "економічне мислення", визначено його сутність, специфіку і структуру відносно критеріїв, які дають можливість визначати рівні розвитку економічного мислення (глибина пізнання, історичність науковість масштабність, критичність інучість, конкретність, своєчасність тощо), названо фактори, що сприяють економічному розвитку особистості сім'я, школа, економічні відносини в суспільстві тощо [9-56]. В педагогічних дослідженнях того часу економічну освіту й виховання розглядали як важливу складову частину комуністичного виховання школярів. Крім того, П Бунічом

П.Платоновим, І.Китовим, В.Феофановим була висунута пропозиція про виділення особливої галузі знань на межі економіки і психології, спрямованої на дослідження закономірностей розвитку економічної свідомості. Л.Ештейном було висвітлено теоретичні основи економічного виховання, визначені завдання його в умовах загальноосвітньої школи, серед яких:

- економічна освіта учнів, вивчення ними основ економіки соціалістичного виробництва;
- вироблення в учнів елементарних навичок, умінь аналізувати ефективність своєї праці і діяльність колективу, намагання і вміння бути економічним, боржливим і підприємливим;
- школа, як відкрита система, повинна мати на своєму рахунку гроші і розпоряджатися ними згідно з своїми потребами [10: 12-14].

Попри системні недоліки притаманні тодішньому трактуванню економічної освіти і виховання цей період відіграв певну роль у розвитку економічної підготовки школярів. З'явилася низка психолого-педагогічних досліджень з питань організації економічної освіти і виховання учнів вихідять колективні збірники "Питання економічного виховання" (1967), "Питання теорії і практики економічного виховання" (1972), "Питання економічного виховання й освіти" (1976) тощо. В цей період було підготовлено та захищено декілька дисертаційних досліджень присвячених проблемам економічної підготовки школярів (М.Малицев, І.Смолюк, М.Юркова тощо). Протягом 70-80-х рр було розроблено лекційка факультативних курсів економічної спрямованості ("Основи економіки соціалістичного підприємства", "Основи економіки соціальної промістивості" та ін.), проте початкового поширення вони не мали.

В цей період економічну підготовку часто розглядали у контексті трудової підготовки школярів і значна кількість педагогічних досліджень з цієї проблеми була пов'язана з трудовим та професійним (професійним) навчанням та продуктивною працею школярів. Варто зазначити що було розроблено досить розвинуту систему економічної підготовки учнів середньої та старшої школи у процесі трудової підготовки. Вона реалізовувалася не тільки на сроках трудового навчання а і у початковій діяльності школярів (виробничі екскурсії та виробнича практика, факультативи та ін.).

Тоді ж з'явилося досить багато досліджень в яких уточнювалася зміст понять "економічне виховання" й "економічна освіта". Так, І.Сасова та О.Аменд вважали що економічна освіта покликана дати людині знання основних економічних законів соціалізму, економічної стратегії і політики партії, озброїти економічними знаннями про виробництво і працю, вміннями організаційно-економічної діяльності. Економічне виховання вони розглядали як важливу складову частину комуністичного як передбачає формування в членів суспільства знань, відповідності і наочності потреб інтересів, стиску мислення, поведінки і діяльності, що відповідають принципам і нормам соціалістичного господарювання, а також розвиток таких якостей особистості як економічна ефективність, дисциплінованість, довготривалість, організованість, відповідальність, соціалістична підприємливість і т.ін. Економічна освіта і виховання, на думку авторів, складають основу економічної підготовки необхідної для становлення кожного трудівника як хатчіна-колективіста що керується у своєму житті і діяльності суспільними інтересами, має високу загальноосвітню і професійну підготовку що забезпечує продуктивну і якісну працю в інтересах суспільства [9: 4-5]. Аналогічні, з незначними варіаціями переважно ідеологічного характеру визначення згаданих педагогічних категорій можна знайти в роботах К.Катханова, В.Мяснікова, А.Нісімчука, І.Смолюка, Н.Хроменка та ін. У згаданий період розширився і понятійний апарат проблеми, було розроблено критерії що дозволяють визначити рівні розвитку економічної культури та ін.

Можна стверджувати, що одним з головних теоретико-методологічних здобутків педагогічної науки в згаданий період в аспекті економічної підготовки учнів стала теза щодо її реалізації на фоні реального навчально-практичної діяльності школярів економічного характеру. Дослідники цієї проблеми (І.Сасова, О.Попов, І.Прокопенко тощо) вважали, що визначальною передумовою виявлення цілей і завдань економічної освіти та виховання повинна стати сучасна економічна діяльність. Поточення про вихідний момент економічного виховання, в основі якого покладено відповідну практичну діяльність, одержало філософське обґрунтування у дослідження В.Мраморова та М.Смирнова.

Реалізація згаданої вище тези стала можливою лише наприкінці 80-х рр., коли відповідно до останньої спроби реформування радянської економіки певні елементи госпрозрахунку та самофінансування було впроваджено у систему загальної середньої освіти. У цей час з'явилася низка досліджень (П.Атутов, Ю.Гильбух, Г.Левченко, В.Мадзіон, В.Оржеховська та ін.) з проблемами економічної підготовки школярів під час суспільно-корисної праці, роботи у шкільній кооперації та учнівських виробничих бригадах тощо. Було також досліджено особливості економічної підготовки учнів сільських шкіл з висвітлено методику здійснення економічної освіти й виховання під час викладання окремих загальноосвітніх предметів тощо.

Для цього етапу розвитку економічної підготовки характерною позитивною рисою було здійснення школярами реальної навчально-трудової діяльності економічного характеру. На тлі загального гасла щодо впровадження госпрозрахунку та самоокупності виробництва набули значного поширення шкільні кооперації, продуктивна праця, за яку школярі одержували гроші тощо. Можна вважати, що це була перша масова спроба реалізації економічної підготовки школярів у практичній діяльності.

Сучасний етап активізації психолого-педагогичних досліджень економічної освіти та виховання школярів було обумовлено набуттям Україною політичної незалежності та поступовим переходом її народного господарства до ринкових відносин.

Одним із наслідків становлення та розвитку ринкової економіки в Україні стала підвищена увага дослідників до проблеми підготовки школярів до підприємницької діяльності. Зазначимо, що, судячи з чисельних публікацій та програм підготовки школярів до підприємницької діяльності, останню роками досить звужено як діяльність спрямовану на одержання прибутку, як правило, шляхом купівлі-продажу.

Термін "підприємець" було введено ще в XVIII столітті французьким економістом Р.Кантілем, який розумів під ним людину яка бере на себе ризик пов'язаний з організацією нового підприємства, нової продукції або нового виду послуг, які є необхідними для суспільства [2, 44]. Проте, незважаючи на неоднозначність трактування термінів "підприємець" та "підприємницька діяльність", педагогічні дослідження проблеми підготовки школярів до неї проводилися досить активно і на певний час віднесли проблему власне економічної підготовки учнів на другий план. У дисертаційних дослідженнях Н.Нобірчанко, В.Дрижака, С.Мельникова, Р.Пустовійта, О.Тополь, К.Старченко тощо було визначене зміст та засоби підготовки школярів до підприємницької діяльності шляхи виховання в учнів підприємтвознавчої підготовки та підприємницької культури, проте їх можна розглядати і як елементи економічної підготовки учнів.

Варто зазначити, що протягом останніх років економічна підготовка школярів розвивається за двома відносно незалежними напрямами – загальноосвітнім та професійним. Розвиток загальноосвітньої підготовки в галузі економіки стримується тим, що в Україні економічна теорія або інший аналогічний курс не включені до базового змісту загальної середньої освіти. Певні елементи економічних знань увійшли в матеріали освітньої галузі "Технології", але відповідний навчальний матеріал розглядається фрагментарно й не може забезпечити формування цілісних та систематизованих економічних знань та підготувати учнів до їх використання у практичній діяльності.

Педагогічні дослідження, спрямовані на визначення змісту, форм та методів підготовки старшокласників в процесі трудового професійного (допрофесійного) навчання до праці в сфері бізнесу, мали випереджаючий характер по відношенню до досліджень загальноосвітньої економічної підготовки школярів в умовах ринку. Вже на початку 90-х рр. було розроблено та впроваджено в практику роботу ряду навчально-виробничих комбінатів, низку відповідних програм. Із часом поглиблена підготовка школярів у галузі економіки та бізнесу розпочатася в середніх навчальних закладах нового типу (спеціалізовані лицей та гімназії економічного профілю) та державних навчальних установах (Академія дитячого підприємництва, Ліцей економіки та бізнесу та ін.). Проте, сьогодні не розроблено окремих програм із поглибленим вивченням економіки в процесі трудового допрофесійного навчання та Міністерством освіти та науки пропонується здійснювати її за програмою "Основи підприємницької діяльності". Згадану програму можна реалізовувати за кількома варіантами (є варіант розрахований на чотири роки навчання є декілька варіантів двохрічного вивчення

курсу) [4]. Однак професійна та допрофесійна підготовка школярів у галузі економіки суттєво відрізняється від відповідної загальноосвітньої своїми цілями, завданнями, контингентом учнів тощо.

Знання про певне застосування в практиці роботи школи й ознайомлення школярів з економікою в процесі вивчення традиційних шкільних предметів.

На основі вакомиченого досвіду впровадження основ економіки у школи у 1997 році Міністерством освіти України було запропоновано проект стандарту економічної освіти для середніх закладів освіти в якому економіка розглядається як складова частина освітньої галузі "Суспільствознавство" [1, 24]. Всеукраїнська асоціація викладачів економіки запропонувала альтернативний проект згідно з яким економіка розглядається як окрема навчальна дисципліна. Слід зазначити, що на сьогодні вже розроблено кілька варіантів навчальних програм, які забезпечують неперервну цілісну економічну освіту учнів з 1-го по 11-й клас загальноосвітньої школи. Існують розробки багаторівній економічної освіти педагогічних кадрів, створено досить багато підручників, методичних посібників і рекомендацій щодо здійснення економічної підготовки учнівської молоді в навчальних закладах різних типів та рівнів тощо. Існує також досить багато альтернативних програм та підручників з економіки (І. Радіонова, І. Прокопенко), які вже пройшли апробацію і показали достатньо високу освітню та виховну результативність. Але Міністерство освіти та науки рекомендує здійснювати загальноосвітню економічну підготовку школярів за програмами "Основи сімейної економіки та малого бізнесу" (8-9 класи) та "Економіка" (10-11 класи) [7]. Проте питання про масове впровадження економічної підготовки школярів на рівні органів державної влади не вирішено.

Таким чином розвиток економічного виховання й освіти школярів здійснюється сьогодні за трьома генеральними напрямами. Для першого притаманна економізація "традиційних" загальноосвітніх дисциплін. Для другого – запровадження спеціальних курсів з основ економіки бізнесу, підприємництва в старших класах середніх закладів освіти. Останнім напрямом економічної підготовки – трудова допрофесійна та професійна (поглиблена) підготовка в спеціалізованих середніх та позашкільних закладах освіти.

Досить активно досліджувалися і психологічні проблеми економічної підготовки школярів. Успішність засвоєння основ економічних знань залежить у першу чергу, від їх науково обґрунтованого обсягу та його узгодження з навчально-візуальними можливостями школярів. Результати психологічних досліджень В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Крутєцького, Л. Люблинської, Д. Фельдштейна свідчать про те, що основні економічні поняття і закони є доступними для засвоєння учнями.

Спрямованість і мету економічної освіти та виховання школярів ю можна зводити лише до засвоєння економічних понять і законів, формування економічних умінь і навичок, виховання економічно значущих якостей. Готовні ми вібачася в необхідності навчити їх застосовувати одержані знання на практиці в різноманітній діяльності в динамічних умовах ринкової економіки.

Слід зазначити, що масштаби впровадження економічної підготовки школярів явно не відповідають як потребам суспільства так і освітнім питанням учнів. Так, за результатами різних досліджень від 67 до 87 відсотків опитаних старшокласників вважають, що основи сучасної економіки та бізнесу повинні вивчатися у школі. Понад 80 відсотків респондентів з числа батьків учнів середніх закладів освіти вважають економічне виховання та економічну освіту своїх дітей актуальною навчально-виховною проблемою.

У той же час рівень економічної підготовки школярів знаходить ізраз на низькому рівні. Найпростіші економічні поняття здатні пояснити не більше 20% випускників, близько 80% ю можуть розрахувати місячний бюджет сім'ї [9, 73]. Цікаво зазначити, що попри значні прогалини навіть у базовій економічній підготовці понад 66% випускників міських шкіл та 58% сільських ю знають свою майбутню діяльність із новими формами власності, планують почати "власний бізнес". Разом з тим (навіть за самооцінкою) не більше за 12% респондентів мають уявлення про алгоритм започаткування власної справи, а більшість ю з них незнайомі з практикою створення та роботою підприємств різних форм власності малого та середнього бізнесу.

У цілому можна стверджувати, що в Україні вже існують необхідні соціальні та організаційно-педагогічні передумови для впровадження масової економічної підготовки школярів. Проте на фоні масштабів економічної підготовки в провідних країнах світу і навіть деяких постсоціалістичних країн Україна значно поступається їм в цьому плані.

### ЛІТЕРАТУРА

- 1 Державний стандарт середньої загальної освіти «Економіка / Географія та основи економіки» в шкоті – 1997 – № 4 – С.23 – 39
- 2 Мескон М., Альберт М., Ходорин Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1992. – 702 с.
- 3 Основи підприємницької діяльності, 8-ІІ класи «Програми для загальноосвітніх навчальних закладів Трудове навчання» – К.: Перун, 1998. – 80 с.
- 4 Пенамарев В.Д. и др. Экономическая культура: сущность, направления развития. М.: Мысль, 1987. – 269 с.
- 5 Перадник працівника освіти. – Харків: Шлях освіти, 1924. – 495 с.
- 6 Програми для загальноосвітніх навчальних закладів Економіка 8-ІІ класи – К.: Перун, 1998. – 48 с.
- 7 Сасова І.А., Падалка О.С., Шпак О.Т. Неперервна економічна освіта. Навчальні програми – К: Четверта хвиля, 1997. – 176 с.
- 8 Гіоргесвський Д.О., Вихрущ А.В., Герещук Г.В. та інш. Трудова позитехнічна школа. Міфи та реальність (1917-1941 рр.) – К.: 1994. – 135 с.
- 9 Шпак О.І. Економічна підготовка педагогічних кадрів в системі безперервної освіти. – К: Четверта хвиля 2000. – 352 с.
- 10 Економическое воспитание масс: Организация и эффективность / Энштейн Л.Е. и др. – М: Экономіка, 1969. – 223 с.

Анатолій КОНОВАЛЕНКО

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ДИЗАЙНЕРІВ З ХУДОЖНЬОЇ ОБРОВКИ ДЕРЕВИННИ

Українське суспільство перебуває на стадії історичного розвитку, коли є все зростаючий попит на нові моделі дизайнерської освіти. Складність і масштабність завдань і вирішують сучасні дизайнери вимагають уdosконалення їх професійної підготовки в навчальних закладах. Дизайн-освіта повинна мати науково обґрунтовані теоретичні основи. Є потреби в виробленні конкретних рекомендацій для реорганізації дизайнерської освіти і практики спрямованіх на перетворення традиційних змов професійної підготовки на більш ефективні.

Дизайнерська діяльність повинна стати висококінтелектуальною і все більше продукувати матеріальні артефакти в всіх сферах життєдіяльності.

Особливого значення набуває підготовка дизайнерів з художньої обробки деревини (ХОД). В Україні налічується 18 деревообробних комбінатів і фабрик, де відчувається потреба в послугах кваліфікованих дизайнерів ХОД. Крім того, за останні роки з'явилось чимало приватних фірм, великих підприємств, яких пов'язана з художньою деревообробкою. Для створення конкурентноспроможної продукції тут також потрібні фахівці вітчизняного дизайну. У той же час функціонує широка мережа навчальних закладів освіти І-ІІ рівнів акредитації де діється професійна підготовка дизайнерів. Спеціальність "Дизайн" є у Львівському державному коледжі декоративного і вжиткового мистецтва ім. І.Груші Вижницькому коледжі прикладного мистецтва. Ужгородському коледжі декоративного та прикладного мистецтва ім. Є.Радії. В інших регіональних закладах освіти спеціальність "Дизайн" не включена до навчальних планів. Складлися серйозні суперечності між потребами у професійних дизайнерах з ХОД для сучасного деревообробного виробництва і недостатніми можливостями освітньої галузі у задоволенні таких потреб.

Художня обробка деревини відноситься до блоку фундаментальних дисциплін і є особистісно-ціннісним курсом для студентів, які здатні до втілювання художніх образів і композицій у пластиці деревини, цілеспрямовано сприймати енергопотенціал дерева і трансформувати його шляхом формотворення та декорування матеріалу в індивідуальні дизайнерські розробки.

Вплив художньо-естетичного фактору на процес і результат будь-якого виду цілеспрямованої діяльності у сучасних ринкових відносинах за наявності конкурентної боротьби є не менш важливим, ніж функціональні показники продукції. Тому підготовка кадрів відповідно до сучасних вимог суспільства була, є і буде важливою проблемою вищої школи Державною національною програмою "Освіта" (Україна ХХІ ст.) зумовлено що вища освіта повинна забезпечувати фундаментальну підготовку фахівців творчий потенціал яких має спрямовуватися на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. І отуючи фахівців греба зберегти рівновагу між потребами особистості і вимогами суспільства. Така гармонія забезпечується лише особистісно-зорієнтованим процесом професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вузах.

Особливого значення сьогодні набуває українська професійно-художня освіта зміст якої повинен бути квінтесенцією наукових знань і культурно-історичного національного досвіду Україна має вагомі мистецькі традиції декоративно-вжиткового мистецтва художньої обробки матеріалу зокрема деревини.

Тільки висококваліфіковані фахівці декоративно-вжиткового мистецтва ознайомлені з основами дизайну, спроможні творчо опрацювати і трансформувати у сучасні художні твори загальнокультурні цінності нації, й найстародавніші технології обробки матеріалу для передачі з етапом новим поколінням і в скарбницю світової культури свої набутки і досягнення. При цьому усіх виробничих технологій залежатиме не стільки від їх технологічності і гнучкості сильки від інтелектуально-культурного розвитку особистості.

Сучасні професійні художники з ХОД готуються у вузах І-ІІ рівнів акредитації (художніх і педагогічних) без належного врахування сучасних освітніх потреб. Так, художня обробка деревини не завжди подається у вищих навчальних закладах у взаємодоповнення з мистецтвом дизайну а чи не з позиції декоративного і вжиткового мистецтва.

Особистісно розвивальну модель професійної підготовки майбутніх майстрів ХОД забезпечує комплексне застосування педагогічних умов емоціоненого змісту, організаційні форми діалогічного спілкування, комплексно обладнане естетичне середовище кабінету чи майстерні, методичний вплив на особистість студента засобами художньої педагогіки і ряд інших складових, що є основою принципів гуманізації, демократизації навчального процесу.

Домінантною особистісно розвивальною моделі навчання з художньої обробки деревини є смисловений, народознавчий зміст, що являє собою основу програчного навчання. Зміст професійної підготовки дизайнерів ХОД можна структурувати за трьома основними розділами:

1 Традиційне народне мистецтво ХОД (пропедевтичний курс)

2 Сучасне професійне мистецтво ХОД (основний курс)

3 Ієрархічні напрямки у розвитку українських і сучасних зарубіжних технологій ХОД (заключальний курс)

У пропедевтичний курс включено такі тематичні блоки:

- Генезис формотворення і декорування виробів із деревини, декоративне різьблення (основні види), дерев'яна мозаїка (основні види),
- художнє теслярство й народна архітектура,
- художнє столярство і інші традиційні техніки і технології (бондарство, токарство, підлогіння із този та коренів дерев тощо)

В основний курс також включено ряд тематичних блоків:

- психограма і професіограма майстра ХОД
- природне зображення текстури деревини для подальшої художньої обробки деревина і пігментаріати

• ручна обробка деревини, способи з'єднання і декорування, різьблення по дереву,

• ХОД і техніка декоративно-прикладного мистецтва – маркстрі.

• механічна обробка деревини фрезерування і точення (сучасні техніки і технології ХОД).

Заключальний курс включає такі блоки:

• українські перспективні напрямки технологій з ХОД.

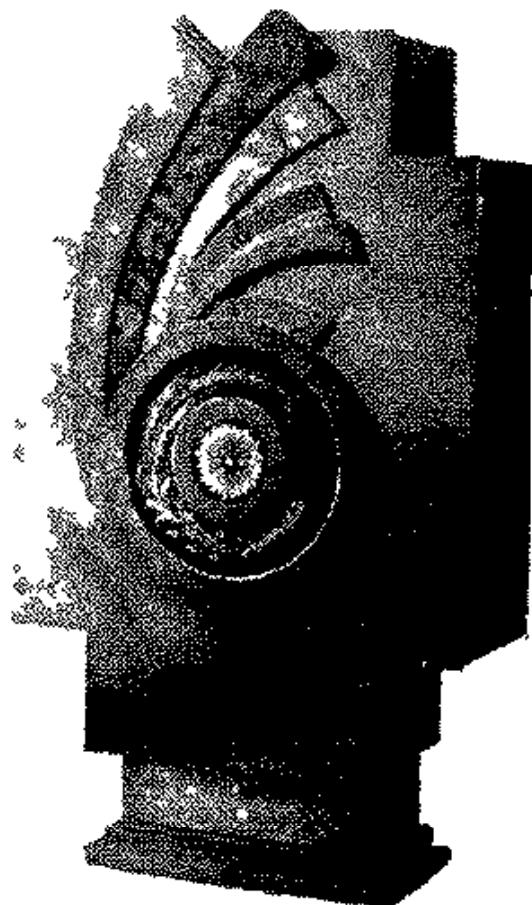
• сучасні зарубіжні технології з ХОД.

Пропедевтичний курс забезпечує і зорієнтовує студентів на переході від рівня самодіяльних учителів-аматорів до традиційно-народного рівня майстерності Художня

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

обробка деревини на рівні майстерності народних майстрів забезпечується вивченням студентами ряду варіативних тем, що входять до того чи іншого блоків

Основний курс забезпечує можливість оволодіння студентами рівня майстерності сучасних професійних майстрів художників (мал 1). Цей курс також формується на засадах іншого ряду варіативних тем, що становлять основу другого розділу основного курсу



Мал 1 Шаф і київського Маркетр Італія Фірца Карпаче 1999 р



Мал 2 Осінь Маркетр Едуардо Профумо (Італія) 1999 р

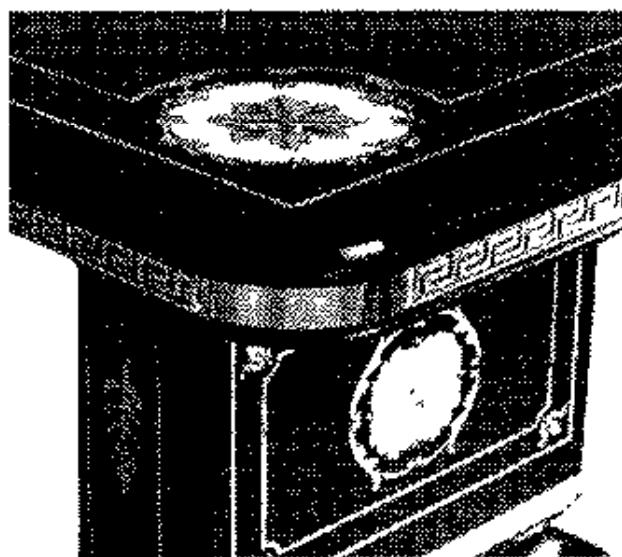
Завершальний курс дає можливість закріпити отримані знання і професійні навички із огляду на перспективність українських технологій ХОД, що розробляють провідні українські виробництва (мал.2) і сучасних технологій ХОД, що домінують за рубежем. Сучасні і перспективні напрямки і ХОД будуть предметом розгляду двох основних блоків цього курсу.

Даючи проблемний аналіз цих трьох основних напрямків професійної підготовки з ХОД, необхідно відзначити неадекватність і взаємодоповнюваність напрямків. Щоб забезпечити ефективність програмного матеріалу з традиційного народного мистецтва слід ввести до структури програм графу "Рід ХОД" і графу "Типологічна група ХОД".

Ситуація вільного вибору студентами практичних робіт з деревиною підсилює особистісно-ціннісний підхід, що відповідає оптимальним чином мотивації і психофізичним особливостям особистості майбутнього дизайнера. Для забезпечення такої ситуації слід ввести ще дві акцентовані графи "Типи ХОД" і "Формотворчі техніки ХОД", теми яких студенти можуть обирати для самостійного оправдовування. Наприклад, можна додатише розглянути декілька варіативних тем, що пропонуються в програмі пропедевтичного, основного і завершального курсів.

Так блок 1 першого розділу курсу "Традиційне народне мистецтво "ХОД" включає для розгляду теми "Генетics формотворення і декорування орнаментами виробів з деревини" "Історія українського орнаменту та особливості національної (регіональної) форми і композицій"

Дуже важливо, щоб студенти на початку професійної підготовки зрозуміли сутність утитарної та естетичної характеристик речей іх взаємозв'язок символіку орнаментів (мат. 3) які надають декор робить форму предмету більш значущою сутністю мистальнюю. Розуміти ці зв'язки - значить вибрати правильний шлях, що веде до професійної підготовки дизайнерів ХОД.

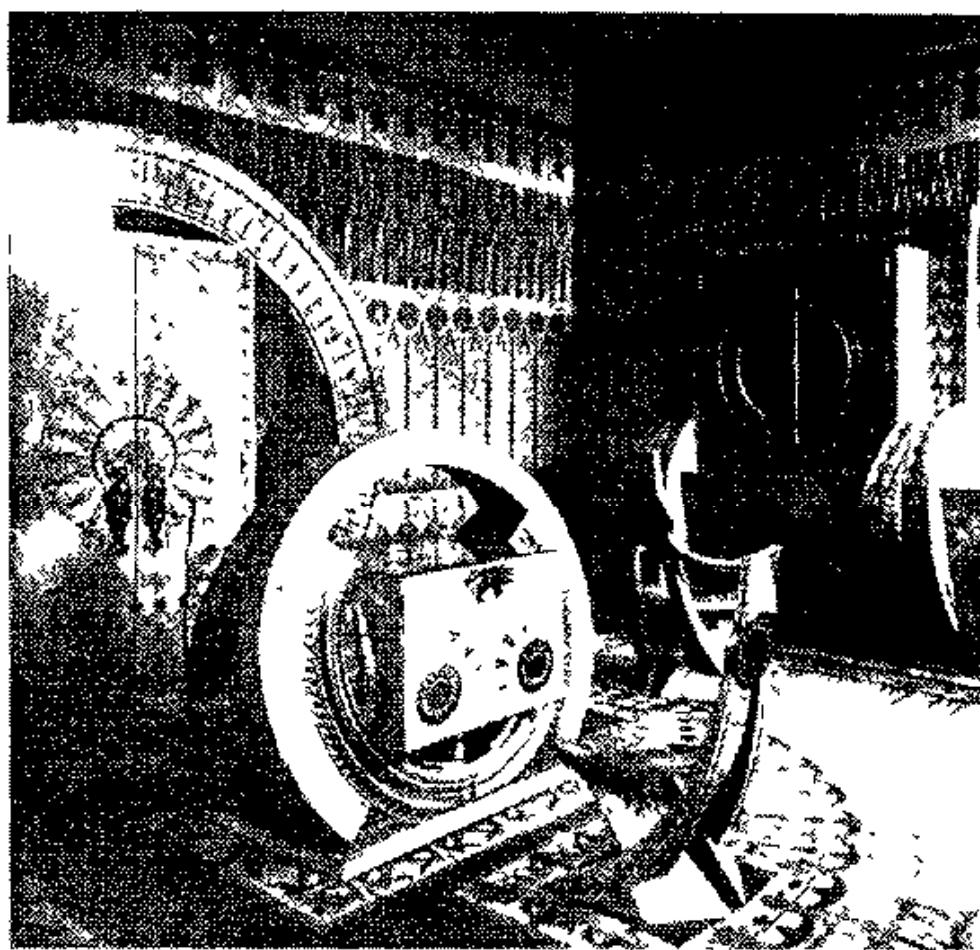


Мал. 3. Стил (фрагмент) і камільські меблів "Регіна" Маркетрі Італія Фірма G D M 2006 р

Із усіх техник художньої обробки деревини можна вибрати таку, яка є квінтесценцією. Це може бути техніка маркетрі (мал. 4).

В основному курсі вивчення техніки маркетрі йде окремим блоком. Якщо скульптура – це процес активного бачення і формотворення в просторі то маркетрі (як і деякі різновиди різьблення) – це відтворення композиційного задуму на площині.

Тригравюро-вибіркове різьблення на площині – це, перш за все геометричний набір певних тінійних фігур у композиції зображення, що підсилюється ефектами тіней в місцях вибору матеріалу (у фігурних заглибинах і площині). Виходячи з канонів виконання цього виду різьблення зображення носить символічний характер що значно обмежує можливості митця. У рельєфному ж різьбленні виконання композицій зображені різнопланове і носить більш розкішний характер, хоча теж має певні обмеження, виходячи з узагальнюючого характеру зображення.



*Мал. 4 Інтер'єр кімнати (фрагмент) Італія ч. Турін 1902 р. Техніка маркетрі*

Техніка маркетрі (мозаїка по дереву) має у своєму арсеналі відтворення зображень загальнюючого характеру що дають їй необмежені можливості для самореалізації митця. Цю техніку ще називають "дерев'яним живописом" (мал. 5) за розмаїття кольорової гами тонів і тонових відтінків матеріалу. Фізичні властивості деревини використовуються повністю в наборах маркетрі. Це насамперед текстура і фактура матеріалу і блиск природної перспективності волокон деревини "декоративні вади" деревини. Альтеподібність сучкуватість свіжовиці, криптошарівість пігментовані ділянки та грибкові враження поверхні струбаного іущеного чи пізнього шпону (тонснки 0,4-0,8 мм і пластинки деревини).

Підсилюють зображення в маркетрі (при необхідності) гравлювання і обпалювання матеріалу відбитювання що дає додаткову наскрізну (нюанси переходи тону за кольору) гравлення та морення матеріалу в природних барвниках, що значно підсилює і доповнює основний котир чи тон (мал. 7).

Техніка маркетрі дає можливості створювати набори від мініатюр до монументальності напірночіаністичного плану від орнаментальних мотивів до дуже складних сюжетних композицій з ефектами простору, натюрмортів, багатосюжетних жанрових картин (чи панно), портретів. Оригінальність і цінність цієї техніки – у виправданому відтворенні зображень обмежених пластичними можливостями матеріалу. Маючи кольорову паліtronу як у живопису тоноvi переходи, як при ренесансі об'ємність як у скульптурі, техніка маркетрі відрізняється унікальними інтегрованими можливостями способів зображень. До можливостей матеріалу слід додати і способи і методи навчального, програмного процесу, коти і теорія, і практика при вивченні техніки маркетрі ґрунтуються на основі конгломеративних чинних і достатніх знань із математики, живопису і композиції. Крім цього технологія виконання наборів вимагає від студента фундаментальних знань і вмінь з ліній, столярної справи матеріалознавства, креслення з уміння працювати на найрізноманітніших деревообробних верстатах і пристроях, знань з реставрації антикваріату, тощо.



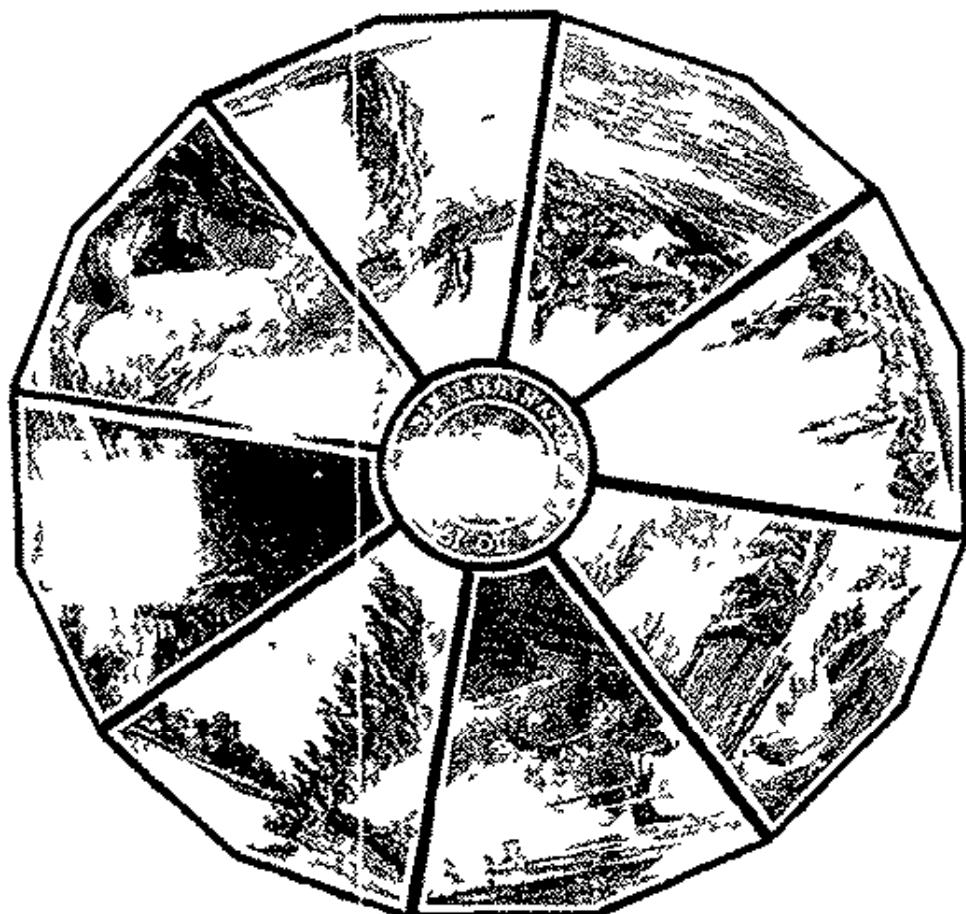
*Мал. 2 "Наймічка", ілюстрація до "Кобзаря" ІІ Шевченка Маркетрі Робота автора  
Музею І.Г.Шевченка Переяслав-Хмельницький 1986 р.*

Отже, в підсумку можна говорити про техніку маркетрі як про інтегровану техніку ХОД що вимагає при навивчені суккупності знань і вмінь. Безперечно що без знань цієї техніки неможливо сьогодні говорити про грунтовну професійну підготовку з ХОД.

У завершальному курсі розглядаються проблемні питання майбутніх технологій з ХОД що виникають із творчих пошуків української етнічної дизайну на державних та приватних виробництвах та з огляду на сучасні технології з ХОД за рубежем.

Розробки українських дизайнерів ще тільки торують шлях на товарний ринок зарубіжжя хоча про окремі успіхи вже можна говорити. Це більш стосується приватних фірм із розробкою дизайнів інтер'єрів срібла меблів тощо у них (фірм) є достатній оборонний капітал і відсутні фінансові

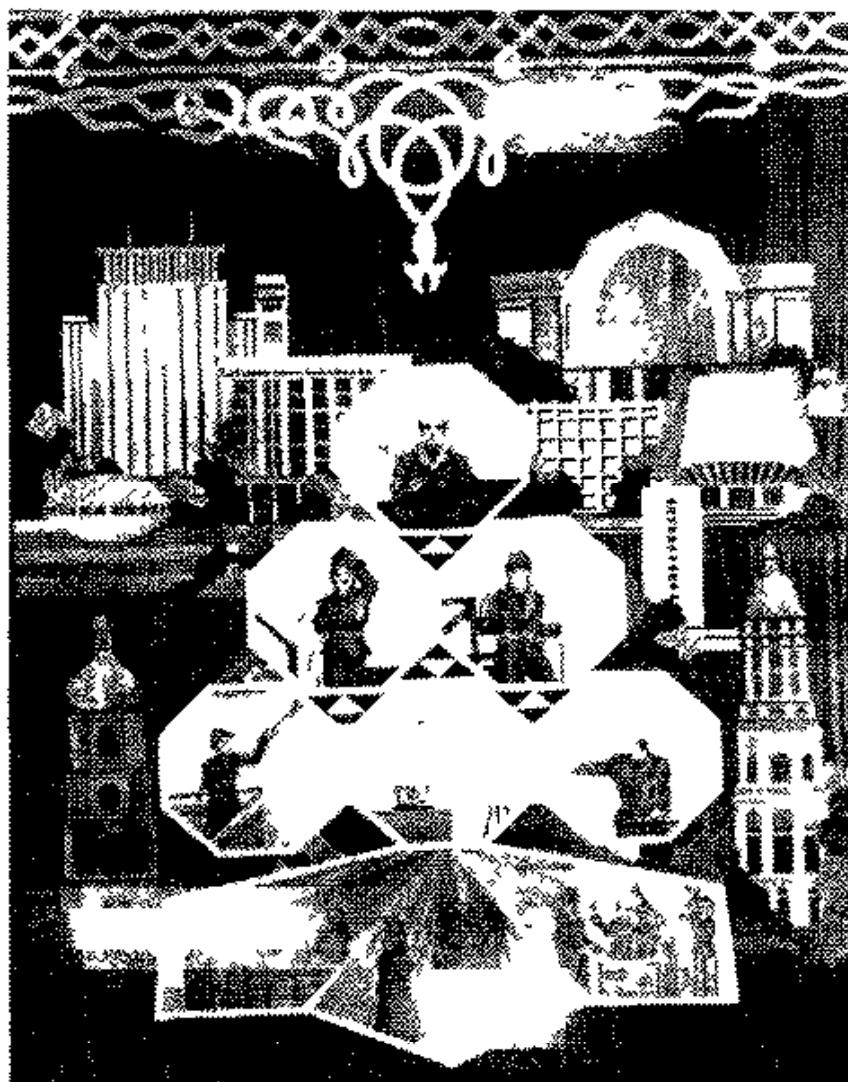
мотивності. Вони ведуть конкурсні відбір професійних діячів інженерів переважно чоловіків що засвідчує їм на майбутнє творчий рост і неординарність проектів. Фірми спільно вводять на своїх часто скетчезивних виробництвах нові технологічні новинки НОУ ХАУ винайдені та новінки технологічного і конструкторської думки. Огляд останніх регіональних та міжнародних виставок що проходять в м.Киеві дає підстави говорити про перспективність українського розвитку виробництва скетчезивних ієбів та і проектування індивідуального інтер'єру.



Мал. 6 Кришка столу з ілюстраціями до 8 ч. поем Г. Т. Шевченка Маркетри  
Година автора 1987 р. Музей Т. Г. Шевченка в м. Переяславі Хмельницькій



Мал. 7 Засновницький київ Миркламтри А. С. Карпенка 1987 р.



*Мал. 8 Ірина (частіка I) "Київ-древній Київ и юдіт" и Київ В о 'з д Арсенат'  
Маркетрі 1986р Площа триптиху 16 м<sup>2</sup> Робота автора*

Огляд зарубіжних виставок таких як виставки меблів та з мистецтва інтер'єру в м. Парижі Кельні Мілані Валенсії деревообробного виробництва в м Ганновер Нюоряберг Сант-Пітербург та ін дає можливість для порівняння технологічних виробництв та творчого доробку дизайнерів. І якщо зарубіжні технології дають підстави говорити про наше значне відставання то їх творчих задумів української дизайнерської школи вистяє надію що Україна може пишатися своїми молодими талановитими архітекторами, дизайнерами та майстрами-художниками. Виховання такої творчої еліти залижить від комплексного підходу і концептуальних положень засад професійної підготовки майбутніх дизайнерів а саме:

- екологічний дизайн є універсальним способом збереження рівноваги між природним і людським факторами особливо в такій сфері українського природокористування як художня творчість з деревиною
- важливим фактором є міра функціонування інтегрованої особистості майстра-художника з ХОД. Ця міра проявляється в функціональній культурі його професійної майстерності в поєднанні естетичного і утилітарного. Яскравим прикладом інтеграції в ХОД є техніка маркетрі
- найглибшим коренем емпіричного досвіду народного і професійного мистецтва ХОД є протодизайн культурного середовища язичництва і християнства. Екотогнозічні мистецтва ХОД підняття рівня духовного розвитку майстрів з ХОД із професійною компетентністю що сприятимуть духовному і практичному повороту українського еспірту в напрямку до природи в нових історичних умовах розвитку. Переосмислення українських культурно-історичних традицій у сфері "протодизайн" овочодиння сучасним підходом до мистецтва формотворення і декорування дасть правильній напрямок до художньої обробки деревини майбутнього.

## ПРОБЛЕМИ БЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ

Криза молодограматичного напряму привела вже на початку ХХ століття до формування негативного ставлення до психологізму в мовознавстві. У той же час психологічний підхід до мови чітко вимальовувався в дослідженнях лінгвістів другої половини XIX сторіччя, та званому психологічному мовознавстві [1, 2; 3, 4]. Психолінгвістичні основи в мовознавстві були закладені Г. Бодуеном де Куртене та Л. Щербою. Однак офіційне народження психолінгвістики як науки відноситься до більш пізнього періоду. У 1953 році відбувся семінар із психолінгвістики в Блумфілді (США). Підсумки цього семінару були опубліковані в збірнику "Психолінгвістика" під редакцією Ч. Осгуда та Т. Сібсока. Вони дали сильний поштовх до активізації психолінгвістичних досліджень у всьому світі. Тому вивчення історії психолінгвістики "нового часу" доцільно починати саме з американської психолінгвістики 50-х років [2, 5].

Один з перших розділів цього збірника присвячується загальним судженням про людську комунікацію як таку, що спирається на моделі, взяті з техніки, точніше – з загальної теорії зв'язку та схеми які ілюструють її сутність. В узагальненому вигляді це може бути представлено так:



Рис. 1. Схема комунікації

Є деякий відправник інформації (комунікатор). Він має повідомлення-1. Комунікатор, щоб передати це повідомлення, використовує передавач який кодує його в сигнал та передає по каналу зв'язку, причому це перетворення в сигнал відбувається з використанням певного коду. Як приклад можна навести роботу радіотелеграфіста який відстукує крапки тире абетки Морзе телеграфним ключем. Пройшовши по каналу зв'язку, сигнал надходить у приймач біля якого знаходиться респінент. Він за допомогою того самого коду декодує сигнал в повідомлення-2. При цьому в каналі зв'язку можуть виникнути інформаційний шум та перешкоди, які спотворюють повідомлення. Це означає, що повідомлення-1 та повідомлення-2 можуть відрізнятися один від одного інколи настільки, що стає незрозумілим про що йде мова [6]. Відмінність кібернетики відчувається в психолінгвістиці. Можна запропонувати три підходи до вербального поведінки з точки зору інгвістики, психології та теорії інформації.

На окрему увагу заслуговує психолінгвістичний підхід до людської комунікації. У психолінгвістиці під інгвістикою розуміють перш за все дескриптивну лінгвістику. Напевні, розробка психолінгвістичних проблем Ч. Осгудом знайшла відгук у лінгвістів саме тому, що до 50-х років в класичній дескриптивній лінгвістиці склалася явна кризовий ситуація. З одного боку – майстерність методики дистрибутивного аналізу у вивченні фонемного та морфемного рівнів, а з другого – з дескриптивної лінгвістики випади всілі галузі дослідження. У цьому контексті доцільно згадати і про появу теорії П.Хомського і та популярність яку вона набула в

американські лінгвістичні. Ця теорія, як і погляди на природу мовлення Ч Осіуда, являє собою спробу вийти за межі формальної процедури аналізу тексту тобто намагання вирватись за рамки канонічних принципів дескриптивної лінгвістики.

З одного боку має місце явне бажання відштовхнутись від дескриптивної лінгвістики, а з другого – чи бачимо, як "тиснуть" дескриптивістські традиції. Одна з найбільш різких дискусій між дескриптивістами та недескриптивістами розгорнулася з приводу "слова". Що таке "слово" та чи існує воно як одиниця мови? Процедури аналізу, розроблені в дескриптивістиці, привели до того, що дескриптивісти відмовились від поняття "слово" і говорили про достатність поняття "морфема". Між тим, носії мови відчувають, що слово є об'єктивна реальність. У результаті цього психологія обходилася поняттям "слово", дескриптивна лінгвістика – поняттям "морфема". Одиноцею більш низького рівня в дескриптивній лінгвістиці вважається фонема. Між тим, у реальній ситуації спілкування природною одноицею сегментованого потоку мови виступає склад. Вийшовши на синтаксичний рівень, дескриптивна лінгвістика ввела поняття конструкції. Психологи ж працюють із більш відчутною одноицею – реченням. Отже виходить, що ряди одиниць – лінгвістичні (фонема, морфема, конструкція) і психотичні (склад, слово, речення).

Сьогодні навряд чи доцільно чітко розганнювати одинини за рівнями – де в якому механізмі "працює" морфема, де – слово, як це робилось в працях Ч Осіуда.

Давайте розглянути підмід до людського спілкування з точки зору психології. Американська осіудівська традиція – це традиція психології біхевіоризму (від англ. behavior – поведінка). Біхевіоризм виник як своєрідна реакція на класичну європейську психологію. Через те отримка біхевіоризму є неоднозначною. При негативному ставленні до філософських, теоретичних та прагматичних основ біхевіоризму необхідно відзначити, що при всій своїй механізовності біхевіоризм все ж таки будеться на соціальному підході до вивчення процесів поведінки винних істот.

У науці виникло нове трактування "психофізичної проблеми" – суть якої полягає в такому: мають місце фізіологічні та психічні явища. Фізіологія – це "природа", "матерія". А поряд відбуваються якісь невідомі психічні процеси. З погляду класичної фізіології діяльності та функцій мозку однотипні у всіх тюдей. Але очевидно, що люди за своїм психологічними характеристиками різні. Те, що мозок – субстрат психічної діяльності, це ясно. Але який механізм переходу фізіологічного в психічне – поки що незрозуміло. Доставник повинен або звести все до фізіології та пояснити всі психічні явища тільки на основі фізіологічних механізмів або визнати, що є зрозумілі фізіологічні процеси та психічні процеси, які важко пояснити і які потребують подальшого вивчення. Інакше кажучи, потрібно з ясуванні, де і як матеріально переходить в психічні вісприни реалізацію і відбувається породження та розуміння мовлення.

Підмід до людського спілкування з точки зору теорії інформації нові язаний з спробами перенести технічні закономірності на людську комунікацію. Загальна схема людської комунікації добре співвідноситься з технічною схемою:

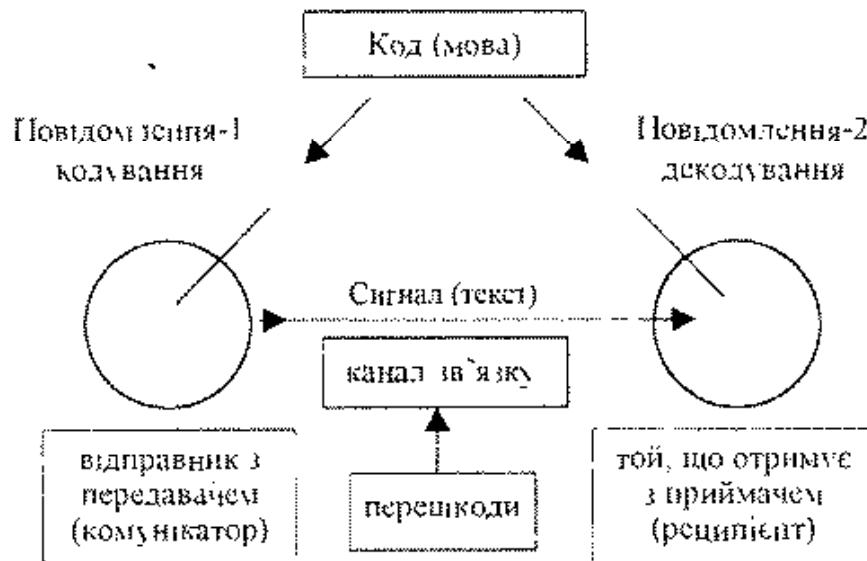


Рис. 2 Схема вербального спілкування

У кодуючого зявляється певне повідомлення-1. За допомогою органів мовлення той, хто говорить кодує це повідомлення, перетворює його в сигнал Сигнал передається по каналу зв'язку. Він досягає органів слуху того, хто стукає. Відбувається декодування, тобто перетворення сигналу в повідомлення-2. Щоб комунікація відбулась, процес кодування і декодування повинні проводитись на основі одного коду. Інформаційний "шум" виникає при комунікації, через те люди часто погано розуміють один одного.

Підходи до спілкування з точки зору теорії інформації призводять до цикавого і важливого висновку. Будь-який канал зв'язку має певну пропускну здатність і пропускати більшу кількість інформації ніж ту, на яку він розрахований, він не може. Тому дуже важливо підвищувати ефективність його використання. Ефективність – це кількість інформації, яка передається по каналу зв'язку за одиницю часу. Одне і те ж повідомлення можна передати по каналу зв'язку, скажімо, в два рази швидше або скоротити вдвічі розміри повідомлення, при цьому зберігши ту ж інформацію. Тоді, за інших рівних умов ефективність мовлення підвищиться вдвічі. Звичайно, чим більша ефективність, тим краще використовується канал зв'язку тим менше витрачається часу і сил на передачу повідомлення. Через те люди прагнуть щоб їх повідомлення були як можна більш короткими та компактніми. Ця закономірність психолінгвістичної науки називається принципом економії. Але в процесах спілкування важливим є не тільки принцип економії. У нормальній ситуації спілкування комунікатор входить в контакт з реципієнтом зовсім не для того щоб якомога скоріше промовити якийсь текст, а для того щоб реципієнт адекватно сприйняв те, що хоче йому повідомити комунікатор. Через те завдання будь-якої комунікації – домогтися того, щоб повідомлення-2 максимально відповідало повідомленню-1. Ступінь відповідності повідомлення-2 повідомленню-1 має назву надійності. Це – другий параметр, який принципово важливий для процесів комунікації. Саме для того щоб реципієнт краще зрозумів комунікатора, щоб мова його була надійніша, осіянна повинен намагатися передавати повідомлення повільніше, повторювати його, збільшувати його розміри. Ефективність та надійність за своїми здатностями – *антагоністичні* параметри. Чим вища ефективність, тим нижча надійність та навпаки, чим вища надійність тим нижча ефективність. Найбільш ефективні компактні повідомлення типу виучкових реперік. Однак дуже часто саме такі повідомлення досить недостатні та вимагають додаткових пояснень. Учасники комунікації повинні домагатися щоб іхні повідомлення були одночасно достатньо ефективними і достатньо надійними [6].

Антагонізм цих двох тенденцій, їх взаємно обмежуюча спрямованість неминуче призводять до того, що співвідношення ефективності та надійності коїнвається біля одиниці. Інакше кажучи будь-яке нормальнє мовлення повинно бути приблизно наполовину ефективнім і наполовину надійним. Якщо мовлення буде занадто ефективним, то можливі серйозні збої в розумінні. Перевищення ж якісності стандартів надійності призводить до багатоступінності. Таку людину стає важко та підікаво слухати, оскільки настає перенасичення сенсаціями, які не несуть нової інформації. Про це завжди повинні пам'ятати педагоги.

Отже, взаємодія факторів ефективності та надійності виявляється не тільки в технічних системах зв'язку, але і є загальний зміст для мовленнєвої діяльності людей.

Ще одне питання, на якому слід зупинитись – *рівні породження новелентія*. У психолінгвістиці вирізняється 4 основних рівні:

1. На *мотивічному* рівні приймається рішення загального характеру – говорити чи не говорити, використовувати активну чи пасивну конструкцію які вибирати моделі інформації т.д. Розглядаються явища логіки та різноманітні з точки зору загальнолінгвістичних понять. Але головне в тому, що вибираються фундаментальні особливості майбутнього повідомлення будуться його загальний стратегічний задум.

2. На *семантичному* рівні проводиться розмежування можливих значень. При цьому мова тут йде не про конкретні слова, а про функціональні семантичні класи. Так, уявлення про молоду подінну "з роками за плечима" – одна одиниця з точки зору семантичного рівня. Вона може заповнюватись різними словами, але це – одна одиниця функціонального класу.

3. На *рядовстановлючому* рівні з'являються слова. У них втілюється реалізація того задуму, який сформувався на попередніх рівнях. Всередині слова розташується ланцюг морфем.

4. На *останньому, інтегручому* рівні відбувається звукове оформлення опрацьованого

вистовлювання [3]. При кодуванні це як вважають психолінгвісти осудівської школи склад при декодуванні – фонема.

Запропонована модель цікава вже тим, що це – серіозна спроба представити процеси передачі мовлення.

У психолінгвістиці розглядаються три канали зв'язку, які діють одночасно в умовах усного спілкування: вокально-аудиторний (один учасник комунікації говорить, інший – слухає), жестикулюючо-візуальний (один учасник комунікації робить жести, інший їх сприймає) маніпуляційно- ситуативний (вибір засобу при побудові вистовлювання залежить від особливостей ситуації, в якій відбувається спілкування). Роль цих усіх трьох каналів у комплексі їх взаємодії показує наскільки реальні процеси комунікації складніші традиційних лінгвістичних уявлень про них. Психолінгвістика починає дуже значний період розвитку науки про мовленнєву діяльність людей. Не випадково вона отримала такий резонанс у світі та стигла серйозним поштовхом до розвитку психолінгвістичних досліджень. Спроба "стикування" психологів та лінгвістиків спроба глобального побудування майбутньої науки не могла не зацікавити лінгвістів, які шукали нові шляхи розвитку науки про мову.

Народившись на основі різних напрямів чової науки, психолінгвістика проявила інтерес до людини як до носія мови і бажання інтерпретувати мову як динамічну систему мовленнєвої діяльності що є людиною.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Березин Ф.М. История лингвистических учений: Учебник для физ-хим. вузов – М. 1984 – С 92-101
- 2 Леонтьев А.А. Психолингвистика – Л. 1967 – С 37
- 3 Лингвистический энциклопедический словарь Гл. ред. В.Н Ярцева – М. 1990 – С 405-406
- 4 Потебня А.А. Мысль и язык – К.: СИНТО. 1993. – С 39-50
- 5 R. Philipchak. Understanding Human Behavior. – N.Y. 1994 – P 345-352
- 6 Sigrid A. Sprachkommunikation Berlin 1986 S 11-20

Елеонора ПАЛИХАТА

## ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ У ШКОЛІ

Методика експериментального навчання діалогічного мовлення учнів 5-9 класів загальноосвітньої школи передбачає визначення певних знань умінь і навичок необхідних для засвоєння.

Знання є базовими компонентами, "відображенням явищ реальності у свіdomості" [6, 143] учня, "Знання – продукт пізнання (уявлення, поняття) тюдиною предметів і явищ діяльності, законів природи и суспільства" [10, 120].

Характерними особливостями повноцінних знань педагоги вважають повноту, глибину, оперативність, гнучкість, узагальнення, системність, усвідомлення [10, 122].

Повнота знань учня визначається іншою кількістю з вичуваного об'єкта, глибина знань характеризується кількістю усвідомлення істотних зв'язків певного знання з іншими, що до нього належать, оперативність знань виявляється в підготовці вдалого застосування їх у різних ситуаціях діалогічного спілкування, гнучкість знань проявляється у швидкості знаходження варіативних способів застосування їх при іншій ситуації діалогічного мовлення, конкретність і узагальнення знань спостерігається в розумінні конкретних проявів узагальненого знання і в здатності підводити конкретні знання під узагальнені: системність знань у свіdomості суб'єкта, структура яких відповідає структурі наукою теорії, усвідомлення знань виражається в розумінні зв'язку між ними шляхів одержання знань умінні їх доводити до свіdomості учня.

Знання учнів із мови розглядаються як "результат засвоєння фактів, понять, зв'язковіностей, правил із граматики, фонетики, словотворення, тєснки тощо" [4, 64]. Ці знання стяжують матеріалом мислення і мовлення, є основою умінь, що формуються. Крім теорії, учні знайомляться із загальновживаними словами із зв'язком значенням, багатозначністю відтінками значень, смоційно-оцінним забарвленням. Знання, що подаються учням для засвоєння строго відібрані перевірені достовірні науково обґрунтовані. Знання глибоко

усвідомлюються учнями структурно оформляються, перевіряються вербальним шляхом і виконанням практичних дій. У результаті комплексних психічних процесів утворюють індивідуальні системи знань, які впорядковуються модифікуються і готовяться до дій (мовленнєво-мисливського і мисливсько-моторного характеру) через самі ці дії. Таким чином, знання є одночасно регулюючою основою для дій. Формування знань може стати відносно самостійною частковою дією в комплексному протіканні діяльності. Взаємозв'язок знань і діяльності спостерігається при розгляді функцій знань в процесі формування комунікативних умінь і навичок шляхом мовленнєвої діяльності. При цьому знання володіють такими функціями: вибору, керування, регулювання, контролю.

Певні знання допомагають індивідууму в правильному виборі вербальних або невербальних засобів відповідно до передбачуваної ситуації спілкування в діалозі.

На основі набутих фонових знань комунікант здійснює суб'єктивний акт мовлення, керуючись певними мотивами та інтенціями.

Опираючись на індивідуальні знання інтересів та мотивів комунікант регулює свою мовленнєву діяльність згідно з реакціями співрозмовника, спрямовує у потрібне руслу.

Під час діалогування співрозмовники постійно контролюють сказане, порівнюють із запланованим, із певною метою мовленнєвої дії і досягненням (проміжним і кінцевим) результатом мовленнєвого спілкування.

Комунікативна рідномовна діяльність здійснюється передусім на основі мовних знань мовленнєвих діянь (показники мовленнєвого культури, термінологія із язика з діалогуванням, форми мовленнєвого етикету тощо) знань способів і прийомів діалогування.

Знання і теорії мови що набувають уча - це той важливий матеріал із різних розділів лінгвістики, який є базовим для мовлення. Удосконалення діалогічного мовлення, набутого у процесі цобутового спілкування, вимагає засвоєння певних знань про способи протікання діалогу в різних ситуаціях зі співрозмовниками, різними за віком соціальними потожностями тощо. Нормативні знання відображають норми соціальної поведінки, вчинків, співжиття, вони знаходять свій відбиток у різних мовленнєвих діях із мовленнєвими поведінцями кожного мовця юріччя.

Багата термінологія з навчання діалогування засвоюється учнями на рівні іншого розуміння і життя в мовленнєвому спілкуванні.

Ще радянський учений, мовознавець і методист, С. Бархударов писав що "першочерговим завданням методики - точно виявити та визначити основні поняття й терміни якими операє методична література" [1, 201].

Слово "поняття" тлумачний словник пояснює як 1) "логічно оформлену загальну думку про предмет, ідею чого-небудь" [5, 497] і як "уявлення, віdomості про що-небудь" [5, 497]. Педагоги вважають, що поняття - це "основна форма знань що відображає істотні, необхідні ознаки її відношення предметів та явищ" [10, 124]. У зміст понять входить "сукупність істотних ознак, властивостей, відношень предмета думки, відображені у поняттях. Обсяг поняття - це розмаїття предметів, кожному з яких належать ознаки, відображені у змісті поняття" [10, 124].

При вивченні української мови під поняттям розуміють "логічно оформлену думку про предмет явище в якій вказани суттєві його ознаки. Засвоєння понять є ідеєю науки, являє собою основу навчання" [4, 145]. Тому для навчання діалогічного мовлення були відібрані основні мовленнєві поняття для введення їх в експериментальну методику опрацювання для визначення ступеня повноти їх засвоєння розроблена методика формування мовленнєвих понять.

У процесі формування понять із діалогічного мовлення визначаються такі стадії:

- накопичення спостережень, у процесі мовленнєвого аналізу діалогічних текстів, інше первинне узагальнення;
- визначення понять що стосуються введення терміна;
- підведення нових термінів під близькі, але відомі родові поняття із виявленням важливих відмінних ознак;
- поглиблення понять, тобто виділення нових, різниці невідомих ознак явища.

У процесі експериментального навчання діалогічного мовлення деякі поняття що відповідають певним термінам, даються без визначення але обов'язково з розумінням їх суть.

Термін у тлумачному словнику пояснюється як "слово або словосполучення, що являє собою ідею певного поняття якої-небудь спеціальної галузі науки, техніки, мистецтва" [5, 706]. Сукупність спеціальних термінів, що вживаються у певній науці чи її галузі створює відповідну термінологію. Терміни, що використовуються для навчання діалогічного мовлення забезпечують наукову точність у науковому спілкуванні чи друкованих працях. У методиці навчання української мови як рідної розрізняють термінологію методичну (мовний аналіз диктанта, вправа...) педагогічну (урок методи навчання самостійна робота...) психологочну (запам'ятовування, навички читання, мислення...), лінгвістичну (орфограма, орфоепія стилі мови...) тощо. Насамперед цікавить термін з теорії мовленнєвої діяльності, а саме: інтерференція інтонація, жесты діалогічна єдність, діалогічна репліка, паралінгвістика аудіювання тощо. Терміни їх значення розкриваються в певних визначеннях (дефініціях) понять) "Визначення – це "пояснення (формулювання) яке розкриває, розяснює зміст значення чого-небудь" [5, 401]. Вважаємо, що мовленнєве визначення – це форми розкриття вищевідзначених понять (дефініцій), масів формування знань, необхідних для навчання діалогування.

Знання про мовленнєвий стикуєть, що стосується різних мовленнєво-стикетних тем є одними з основних цілей уроків РЗМ та аспектних уроках, які набувають певної системи під час засвоєння.

Навчальний матеріал спрямований на формування діалогічного мовлення подається учням у трьох видах: ізразкові тексти діалогічного мовлення виділені з іншого однини (звуки, слова, словосполучення, речення, репліки діалогічної самої тощо). Ці два види навчального матеріалу називаються практичними, вони забезпечують створення штучного мовленнєвого середовища з необхідним розвиваючим потенціалом. Третій вид навчального матеріалу – це терміни науки про діалогічне мовлення і тексти визначення відповідних понять, які класифікують та правила їхнього функціонування. Цей навчальний матеріал називається теоретичним, вони забезпечують усвідомлення фактів мови та мовлення й тим самим сприяє підвищенню розвиваючого потенціалу штучного мовленнєвого середовища. Теорія мовленнєвої діяльності – відносно нова галузь науки. Вона "вивчає мовлення як діяльність, її функції, мотиви, ів'язок із мисленням, процес породження мовленнєвого виставлювання, механізми мовлення виділ мовлення й особливості кожного виду "відправлення" і "приймання" мовленнєвих сигналів, співвідношення мовлення і мови, а також процеси оволодіння мовленням" [4, 209] на різних стадіях розвитку, "тенденції мовленнєвого розвитку людини та мовленнєвої діяльності, питання масової комунікації невербальні способи спілкування тощо" [4, 209]. На основі теорії мовленнєвої діяльності в методіці експериментального навчання діалогічного мовлення розглядаються питання про:

- вивчення української мови в рідномовному середовищі як засобу комунікації, тобто на основі мовлення;
- розвиток мотивації у вивчені мови й мовлення,
- створення мовленнєвих ситуацій для продукування діалогів,
- спрямування і сприймання інформації;
- формування чистоти засобами мови й діалогічного мовлення в учитів різного віку.

Георетичний навчальний лінгвістичний матеріал як і практичний, названий у чинних державних програмах та описаний у шкільних підручниках в рідній мові.

Оскільки теоретичний матеріал із діалогічного мовлення не був предметом наукових досліджень українських учених-лінгвістів, то й у підручниках із рідної мови немає тих термінів визначення їх класифікації які потрібні для формування умінь і навичок діалогічного спілкування.

Потрібно зауважити, що той теоретичний матеріал про діалог, репліку, мовленнєве спілкування й основні правила спілкування що подається в підручниках в рідній мові у п'ятому класі, не може забезпечити навчання діалогічного мовлення учнів протягом п'ятьох років навчання з 5 до 9 класу.

Отже протягом експериментаційного навчання діалогічного мовлення учні знайомляться з різними видами діалогу, реплік, формами мовленнєвого стикуєт, що відповідають певній темі, паралінгвістичним засобами тощо. Усього практичний матеріал у навчальному експерименті класифікувався таким чином:

- поняття та їх визначення пов'язані з лінгвістичними особливостями діалогічного мовлення (діалогічне мовлення, трилог, полілог, іхні види тощо).

- форми мовленнєвого етикету що відповідають певним темам діалогічного спілкування.
- псевдомовні чинники діалогування

До понять пов'язаних із лінгвістичними особливостями діалогічного мовлення входять:

- види діалогів розпитування, повідомлення, бесіда, обговорення, інтерв'ю, суперечка, дискусія, диспут тощо.

- полілог, його види.
- трилог, його види.

- види реплік. 1) за значенням стимулуюча (репліка-стимул), реагуюча (репліка-реакція) реактивно-стимулуюча репліка. 2) за метою висловлювання: інталінна, повідомлювальна, оголошувальна, побажання поздоровлювальна тощо.

- особливості діалогічного мовлення ситуативність, стилічність, фразеотогностість, клишованість, стилична диференційність.

- форми звертання привертання уваги, прощання залежно від віку вихованця середовища спілкування народних традицій, регіонів України тощо

- паралінгвістичні засоби діалогічного мовлення жести, міміка, паузи, по за тощо

Оскільки кінцевою метою навчання рідної мови в цілому є діалогічного мовлення, окрім сучаснодніх культурою спілкування для досягнення успіхів в різних життєвих ситуаціях, то покажиками культури діалогічного мовлення є:

- правильна вимова звуків стів, виразність інтонацій;

- засвоєння прямого і переносного значення слів культура їх уживання та багатство лексичного запасу,

- розвиток граматичних навичок та культура вживання граматичних форм

- навчання функціональної стилістики для доцільного використання одиниць мови в певній ситуації спілкування.

- уживання форм мовленнєвого етикету і культури спілкування

- використання паралінгвістичних засобів діалогічного мовлення.

Задання засвоєння теоретичного матеріалу про діалогічне мовлення позичас:

а) в ознайомленні учнів із визначенням кожного поняття

б) в розподіленні теоретичного матеріалу за класами з урахуванням загальнодистактичних принципів систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою виключючого навчання тощо

У процесі експериментального навчання із теоретичним матеріалом про діалогічне мовлення учні займаються на уроках розвитку зв'язного мовлення

За програмацими з рідної мови на зв'язне мовлення виділяється у 5 класі - 40 годин, у 6 класі - 30 годин, у 7 класі - 30 годин, у 8 класі - 26 годин і 9 класі - 21 година. На усіх цих уроках проводиться розвиток монологічного мовлення але для проведення формуючого експерименту 13 годин виділені на розвиток зв'язного мовлення для кожного класу, приблизно четверту частину виділяється на навчання діалогічного мовлення у 5 класі - 10 годин, у 6 класі - 8 годин, у 7 класі - 7 годин, у 8 класі - 6 годин, у 9 класі - 5 годин; усього - 36 годин відводиться на навчання діалогічного спілкування. На них учні займаються з таким теоретичним матеріалом:

- у 5 класі - діалогічне мовлення, його види, діалогічне спілкування, діалогічне мовленнєве спілкування, діалог-розпитування, діалог-повідомлення, діалог-бесіда, діалог-обговорення, адресант-адресат реплік за значенням (стимулуючі реагуючі, реактивно-стимулуючі) репліки за метою висловлювання (репліки-впіяння, репліки-пропання, репліки-вдячності) та відповіді на них репліки-побажання й відповіді на них; репліки привертання уваги й відповіді на них тощо), репліки за обсягом (еліптичні, що збігаються з реченням монологічні); пигальні репліки й відповіді на них, ситуація діалогічного спілкування, вербально описана ситуація, тема діалогічного тексту, основна думка діалогічного висловлювання,

- у 6 класі - полілог, загальне ознайомлення і відами полілогу (термінами без визначення - обговорення інтерв'ю, суперечка, дискусія, диспут, полеміка); інтерв'ю (визначення правил проведення) інтерв'юер інтерв'ювання (повнення словникового

запасу учнів новими словами та спорідненими до них і їх значенням) суперечка (визначення правила проведення), експресивність діалогічного мовлення, фразеологічність діалогічного мовлення лихостів як жаргонізми, вуттаризми в діалогічному мовленні, паралінгвістичні засоби в діалогічному мовленні – жести, міміка, поза;

- у 7 класі – етикет мовленнєвий етикет, культура спілкування форми мовленнєвого етикету; кішованість діалогічного мовлення, штампи в діалогічному мовленні, духовність діалогічного мовлення діалогічна єдність (поняття визначення), мотивація діалогування, комунікативні наміри мовленнєві інтенції: дискусія, правила її проведення.

- у 8 класі – диспут телефонної розмови взагалі і мовленнєвий зокрема посміка, компліменти и критика в діалогічному мовленні: повторення видів реплік,

- у 9 класі – дебати правила їх проведення, повторення видів діалогів цоліогів, реплік діалогічних єдиниць.

Найбільше навантаження в засвоєнні термінів правил та їх визначень припадає звичайно на п'ятикласників, оскільки це зумовлено передусім найбільшою кількістю годин, відведенних на навчання діалогічного мовлення і найменше з тієї ж причини – в 9 класі.

Ознайомлення учнів із теоретичним матеріалом проводиться з допомогою теоретичних методів, відомих у методиці навчання української мови. Насамперед учні повинні зрозуміти значення слова-терміну "Спостереження методистів і психологів показують про знання терміну допомагає учням об'єктивувати (сприйняти) матеріальний предмет виділити з мовленнєвого потоку) певну одиницю" (репліку, діалогічну єдність, фразеологізм тощо) [8, 106]. "Найбільш прості спостереження, – пише І Сечинов, – показують, що корені думки в логіці тежать у почутті... Мисліти можна лише тільки знаючими предметами і знаючими властивостями та відношеннями: це означає, що для думки попередньо повинно бути дане уміння розрізнати предмети один від одного пізнавати їх і згодом розрізняти в предметах їхні властивості та взаємні відношення а все це дається первинно чуттям" [7, 273].

Засвоєння знань учнями при навчанні діалогічного мовлення відбувається методами теоретичного вивчення до яких належать "бесіда, повідомлення і читання підручника" [9, 101]. Учитель демонструє зразки мовлення, показує функціонування нового теоретичного матеріалу в контексті. Така демонстрація здійснюється з опорою на допоміжний матеріал – матюнок предмет, якою тощо.

О Біляєв як учений-методист вважає, що найбільш прінципіальними для вивчення теоретичного матеріалу з української мови є ряд методів за способом взаємодії з учнями на уроці що відповідає характеру навчального процесу в сучасній школі. До них учений відносить метод розповіді (пояснення, бесіду, роботу з підручником) [2, 52].

Необхідний для проведення формуючого експерименту теоретичний матеріал учитель подає учням використовуючи із теоретичні методи навчання, які є оптимальними для ознайомлення учнів з необхідними лінгвістичними чи паралінгвістичними одиницями. Суть такої співінформації вчителя української мови з учнями полягає в тому, що вчитель із допомогою різних методичних засобів повідомляє поняття, терміни їх визначення та функціонування в діалогічному мовленні а учні сприймають і засвоюють потрібне що йдеться в мовленнєвій практиці. При цьому реалізуються прийоми предметних дій, опорного повторення і перифрази.

Прийом предметних дій полягає в тому, що вчитель демонструє учням (на слух) гі мовні одиниці із види що сприягають вивченю називає термін відповідного поняття, даг його визначення.

Прийом опорного повторення полягає в тому, що вчитель за заданим (для себе) аналізом текста формулювання правила встановлює, чи всі слова що в нього входять будуть зрозумілими учням, і за заданість виявляє значення тих термінів які можуть зумовити труднощі при засвоєнні. Прийом опорного повторення – це мовленнєва робота з лексичною будовою правил і метою пояснення лексичного значення слів що в нього входять. Ця робота може відбуватися як до повторення учням формулювання, так і в процесі його повторення.

Прийом перифрази полягає в тому, що вчитель, повідомивши формулювання правила, викладеної синтаксисом книжного стилю що може завдати труднощів учням у запам'ятовуванні, переказує його з допомогою інших синтаксичних конструкцій, більше зрозумілих учням. Прийом перифрази – це робота над синтаксичною формою формулювання

правила – переказування його більш зрозумілими учням синтаксичними конструкціями з метою поглиблення учням засвоєння книжних конструкцій якими викладаються наукові знання [3, 107].

За допомогою бесіди як прийому методу спостереження над мовними явищами учитель вдало побудуваними запитаннями, поставленими у певній градації труднощів, спонукає учнів до аналізу відповідного мовного чи мовленнєвого матеріалу, самостійного відшукування сучасних ознак вивчуваного явища або виведення визначення.

Робота з підручником як метод чи прийом якогось методу при вивчені теоретичного матеріалу являє собою читання формулювання правила. Розуміння правила залежить від автора підручника. На відміну від попередніх методів і прийомів робота з підручником передбачає добування знань самими учнями, що вимагає від учителя й учня неабияких навичок самостійної роботи учнів у процесі навчання.

Теоретичні методи навчання та прийоми, що їх обслуговують дуже обмежені у своїх можливостях, у меті що стоять перед ними: це робота, що знайомить учнів із чингвистичними поняттями, термінами із них визначеннями, які стануть потрібними для практичного удосконалення діалогічного мовлення.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Бархударов С Г Учебник русского языка Для средней школы Синтаксис 19 изл М "Просвещение" 1972. – 212 с
- 2 Біляєв О М Сучасний урок української мови – К "Радянська школа" 1981 – 176 с
- 3 Львов М Р Общие вопросы методики русского языка М "Просвещение" 1983 – 226 с
- 4 Львов М Р Словарь-справочник по методике русского языка. – М "Просвещение", 1983. – 240 с
- 5 Ожегов С И Словарь русского языка / Под ред. Н Ю Швецовой - М "Русский язык" 1982 816 с
- 6 Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В А Бухбинера В Штаусса К. "Вінча школа". – 1986. – 335 с
- 7 Сеченов И.М Элементы мысли Избр соч М – Л "Просвещение" 1952 г 1 – 347 с
- 8 Федоренко Л П Закономерности обучения русскому языку. – М "Просвещение" 1984 - 160 с
- 9 Федоренко Л П Принципы обучения русскому языку - М "Просвещение", 1973. - 255 с
- 10 Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти Тернопіль: "Навчальна книга – Богдан" 1997 – 192 с

Мирослава ПІГУР

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ І СИНТАКСИСУ У ВУЗІ (міжрівневі зв'язки)

Останнім часом спеціальна література активізує проблему високоякісної фахової підготовки майбутнього учителя. Для реалізації цієї проблеми однією із важливих технологій є впровадження міжпредметних зв'язків між курсами лінгвістичного блоку, а також зі шкільним курсом української мови. Вислів "міжпредметні зв'язки" став термінологічним як у шкільному так і вузівському викладанні мови. Не у кого не викликає сумніву необхідність встановлення змістовних зв'язків між предметами у навчальному процесі. Засвоєння будь-якого матеріалу залежить від того, "наскільки органічно він входить у систему засвоєння понять, асоціативних зв'язків між ними" [11-14]. Як показує практика, інтеграційні зв'язки між різними чингвистичними курсами і курсом сучасної української літературної мови івнюються до двох основних напрямів. Перший з них стосується поглиблення теоретичних знань, що дає змогу вільно орієнтуватися у причиново-наслідкових зв'язках між одиницями та явищами мовної системи давати їм кваліфіковане пояснення й оцінку. Другий напрямок забезпечує практичне володіння відповідними уміннями і навичками.

Перший напрям пов'язаний з реалізацією принципу міжпредметних зв'язків між різними курсами лінгвістичного блоку, а також зв'язкамі між різними рівнями мовної системи. При цьому реалізуються такі дидактичні принципи, як принцип системності та принцип наступності і перспективності у навчанні. Названі дидактичні принципи дають змогу забезпечити комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови. Перспективність цього підходу уже не викликає ніякого сумніву. Одним із перших нових підходів до навчання мови стала розроблена

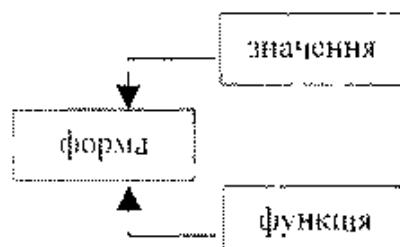
групою вчених НДІ педагогіки на чолі з О.Бляєвим концепція, яка ґрутувалася на засадах інтенсифікації [3, 26-30]. В основу цієї концепції покладено ідею гібатьних укрупнених тем, що її висунули психологи П.Гальперін та Д.Ельконін.

Комуникативний підхід до вивчення мови – не є нововведенням сучасної методичної науки. Про це говорив ще Ф.Буслаєв. Актуальною є його вказівка на те, що учні повинні набути практичного уміння з рідної мови а вже потім піднести до усвідомлення її форм і законів. Вивчення мови рекомендувало розпочинати з речення, бо "речення є вихідний пункт граматики рідної мови" [12, 74].

Широкого застосування у лінгводидактиці набирають поняття "комунікативна компетенція", "тінгвістична компетенція" "мовна компетенція" [7 9-10 9, 3-7].

Згідно з словником іншомовних слів "комpetenčia" коло питань у яких дана особа має знання досвід" [14 431].

Формування комунікативної компетенції – завдання дошкільного розвитку мовлення а також підліткового курсу вивчення української мови. Основою формування комунікативної компетенції, на нашу думку, є опрацювання одиниць мової системи і застосування їх у процесі комунікації. Елементарною моделлю цього процесу може бути схема:



Засвоєння відношення форма – зміст – функція – умова формування єдності узагальнення і систематизації.

На думку дослідини методики викладання російської мови О.Купалової системотворчою основою вивчення рідної мови є "уміння мовленнєвої діяльності" [10 28]. А уміння затвердженням лінгвіста, слід формувати за допомогою мовленнєвих ситуацій. Але на наш погляд, комунікативний підхід до вивчення мови – це не функціонування мови в окремій ситуації а функціонування мовних одиниць в процесі комунікації. Пропозиція вивчення мови на основі мовленнєвих ситуацій ґрутується на запозиченні цієї ідеї з методики викладання іноземної мови. Проте ця теорія виявила неефективністю і лінгвісти практично уже відмовилися від неї. Тому ми вважатимемо, що "уміння мовленнєвої діяльності" не можуть бути предметом вивчення мови а ним є система мовних одиниць і функціонування цих одиниць у спілкуванні.

У майбутніх учителів-словесників потрібно сформувати лінгвістичну компетенцію яка включає знання науки про мову, засвоєння понятійної бази курсу засвоєнні відповідного комплексу понять (одиниці й категорії човні, фонема, морфема, лексема, граматичні мовні одиниці т. ін.) [2 4]. На нашу думку, до тінгвістичної компетенції слід зараховувати і знання метамови (мова якою говорять про мову як об екті дослідження), а також знання про учених-лінгвістів які займались дослідженням цієї мови. Таке розуміння лінгвістичної компетенції (враховуючи і комунікативну компетенцію як уже сформовані уміння) передбачає системне вивчення мови, яке реалізується через її ширкінні зв'язки. Комунікативний підхід до вивчення мови ґрутується на динамічному аспекті мови.

Інтерес до дериваційного і динамічного боку мови який існує зараз у мовоязнавстві своїм корінням сягає в історію західно-європейської та слов'янської філології. Оскільки синхронія і діахронія тісно пов'язані між собою і причиною розвитку мовної системи є мовленнєві процеси які постійно розвиваються, то аналіз активів комунікації, дериваційно-сintаксичних процесів у сучасних дослідженнях є надзвичайно актуальним.

Словогвір як самостійна мовоязнавча дисципліна як вчення про мовний рівень, знаходитьться у системних паритетних зв'язках з іншими рівнями мови. На підтвердження цього висновку можемо навести положення О.Шахматова про зв'язки словотвору з іншими розділами граматики "Вчення про мову могло б почнатися з синтаксису (чи це не комунікативний підхід до вивчення мови?!" – М.П.) переходити послідовно до синтаксису, словосполучення, синтаксису частин мови, вчення про граматичні форми вчення про звуки вчення про словотвір

і вчення про словниковий склад. Перші три дисципліни об'єднуються терміном – синтаксис, за ним іде морфологія далі фонетика, вчення про словотвір і лексикотогія" Дане положення О Шахматова проф. І Ковалік використав у праці "Вчення про словотвір" [8, 58]

Зв'язок словотвору з синтаксисом першими виявили прибічники логічної граматики (Греч, Востков, Потебня та інні) і, зокрема, Ф. Буслаєв як найяскравіший представник цієї школи. Професор І. Ковалік пише: "Зокрема словотворча будова іменникових утворень має певне відношення до синтаксичної будови мови" [8, 60]. Він же вказує на ряд характерних ознак які пояснюють словотвір і синтаксис. Найхарактернішою із цих можна вважати "абстрактний і узагальнюючий характер як словотворчих так і синтаксичних засобів" [8, 61]. Цей висновок можемо сприймати як теоретичне узагальнення аналізу прикладів, які наводять представники логічної граматики у своїх працях володар – той, хто володіє. Композити типу чорнозем розглядали як чекітчу одиницю до означення в чорна земля [12, 25]. Ф. Буслаєв приділяв багато уваги вивченню перетворення дієслова-присудка в іменник. Засобом "здійснення цього процесу служить 'утворення імені від дієслова'" – хто сіє, той чекає жити – сіяч чекає жити [4, 281]. Як результат компресії цілого речення ви розглядав композити, які "утворюються від присудка" "истопад ← падає листя" [4, 283].

О Шахматов вважав, що словотвірний тип утворень є категоріальним значенням "суб'єктивної оцінки" (блігенькій → блігеникіт → блігенькій здоровечний і под. – приклади МП) слід вивчати у розділі синтаксису. Частково на нашу думку, ви маєте право. Бо такі слова все-таки виділяються від дієवітів на позначення різних предметів. Словотвірний тип в значенням "суб'єктивної оцінки" вважають формою слова, в якій ознака виражена в більшій або меншій мірі наприклад Чортинський вживають на позначення зовсім, дуже чорного [15, XI, 352].

У сучасному мовознавстві говорять не тільки про зв'язок словотвору із синтаксисом Актуальних с вивченням вживання процесів словотвору на синтаксис.

Одним із інтегральних понять розвитку мови є поняття "деривації". Термін "деривація" первісно використовувався ініціально для позначення афіксального чи безафіксного способів словотворення [5, 60]. Трансформаційною граматикою (Мельчук, Шаумян, Соболєва) цей термін введено в систему синтаксичних понять. Дериваційний синтаксис – молода галузь науки. Вона перебуває у стадії формування. Поняття "синтаксичної походності" залишається після дискусійним. К. Городенська у своєму дослідженні "Деривація синтаксичних одиниць" в основу дефініції синтаксичної походності кладе "відправні принципи словотвірної походності" [6, 3]. На даний час поняття дериваційної походності – мотивованості у лінгвістичних працях і навіть деяких навчальних посібниках для вузів є невизначенім. Часто "походність" і "мотивованість" використовують як повнонравні синоніми [13]. Можливо, і тому в російському мовознавстві композити типу оро-голубиці і под. називають "прилагательными с сочинительным отношением основ" (Русская грамматика – 80, 318). Оскільки композит – це єдина номінативна одиниця то маєтъ в ній не може бути сурядних чи підрядних в язіків. Слід вказати, що мотивуються таки утворення сполученням слів з сурядним зв'язком.

При вивченні цих понять у вузі студентам пропонуються різні точки зору про походність – мотивованість між лексемами і походність/мотивованість між синтаксичними одиницями. Якщо між твірною і похідною основами встановлюються відношення семантичної мотивованості, тобто семантика твірної основи вмотивовує семантику похідної (реалізується в словотвірному значенні) то семантичні відношення між базовою і похідною синтаксичною одиницями – не відношення семантико-синтаксичної структури. Брат купив стіл – Стіл був ви, отовсінні з дуба → Брат купив стіл з дуба. Або, Хлопчик не прийшов до школи тому що він хворів → Хлопчик не прийшов до школи через хворобу.

Наведені приклади демострюють той факт, що семантико-синтаксична структура базової синтаксичної одиниці завжди складна, ніж у похідної синтаксичної одиниці. У лексичній деривації це явище має зворотний напрям.

Вивчення основних теоретичних лінгвістичних положень, проблем дискусійних питань, розуміння і усвідомлення тих чи інших мовних явищ – це завдання текільних курсів передбачених програмою з сучасної української літературної мови для вузів України. Як забезпечення системних зв'язків між словотвірним і синтаксичним рівнями у вивченні мови як приклад (словотвірне значення походність – мотивованість і ін.) можемо запропонувати інтеграційний лінгвістичний

аналіз одиниць цих рівнів. Такий аналіз бажано проводити на лабораторних роботах з курсу сучасної літературної мови. Лабораторні роботи дають більше можливостей для реалізації професійної спрямованості названого курсу. Такою наскрізною темою може бути "Лінгвістичний аналіз одиниць різних рівнів мови". Це дасть змогу відмежувати лабораторні роботи від практичних занять за змістом, зробити їх однотипними за планом і самою методикою проведення максимально індивідуалізувати роботу студента. На нашу думку, наскрізна тематика лабораторних робіт з різних розділів сучасної української мови забезпечить системність у вивченні мови. Лінгвістичний аналіз у вузі повинен бути "співзвучним" з видами мовного розбору у школі. Це дасть змогу постійно проводити зставлення понять наукової граматики з лінгвістичними основами цікільного курсу рідної мови. Вибір наскрізньої теми "Види лінгвістичного розбору" дозволяє в ході виконання лабораторних робіт проводити синтезування й узагальнення відомостей про вивчувані явища мови як системи.

Підсумком проведення однотемових системічних лабораторних робіт повинно стати вироблення у студентів практичних умінь у використанні та кваліфікованому аналізі фонетичних лексичних і граматичних явищ рідної мови учнів користуватися науковою лінгвістичною літературою і лексикографічними джерелами.

Таким чином, усвідомлення теоретичної бази мови, оволодіння чистамовою і методами дослідження в цій галузі у зв'язку з реалізацією цих умінь у навчально-комунікативній діяльності забезпечить засвоєння сучасної української літературної мови кожним майбутнім педагогом.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Бахвалова Г В. Лабораторные работы в курсе "Современный русский язык" // Рус. яз. в школе - 1997 - № 2 - С 101-103
- 2 Быстрова О А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Рус. яз. в школе - 1996 № 1 С 3-8
- 3 Бєляєв О О Концепция интенсивного изучения языка // Укр. мова і літ. в школі - 1991 - № 6 - С 26-30
- 4 Буслев Ф И Историческая грамматика рус. языка - М Учпедиз 1959 - 622 с
- 5 Гайдук Д І Олійник І С Словник лінгвістичних термінів - К Вища школа, 1985. -300 с
- 6 Городенська К Д. Деривадія синтаксичних одиниць - К. Наукова думка 1991 - 189 с
- 7 Дончісю Т К Про концепцию вивчення рідної мови в школі // Укр. мова і літ. в школі - 1993 № 2 С 9-10
- 8 Ковальський Г Вчення про словотвір - Львів Видавництво Львівського університету 1961 - 80 с
- 9 Кудрявцева Г С Современные подходы к обучению речи / Рус. яз. в школе - 1996 - № 3 - С 3-7
- 10 Купалова А Ю Язык и речь в школьном курсе родного языка // Рус. яз. в школе - 1999 № 1 - С 27-32
- 11 Мельниченко В Я Зв'язок між синтаксичними темами і розділами "Укр. мова і літ. в школі" - 1990 № 6 С 14-18
- 12 Мурзин Л Н Логическая и психологочная трактовка синтаксических процессов - Пермь 1980 - 100 с
- 13 Немченко В П Современный русский язык Словообразование - М 1984 - 200 с
- 14 Словник іншомовних слів //Заред. акал О С Мельничук. -К УРЕ 1985 - 666 с
- 15 Словник української мови В 11 т К Наукова думка, 1971-1987 700 с
- 16 Чехівський О.О. Педагогічні ідеї акад. Ф.І.Буслєва і сучасна методична наука / Класична педагогіка і філологія в світлі сучасних завдань шкільної і вузівської словесності - Одеса, 1993 - С 74

Марія СТАХІВ

## АНАЛІТИЧНІ, КОНСТРУКТИВНІ ТА КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ПРИ ОПРАЦЮВАННЯ ВІДОКРЕМЛЕНИХ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОПЕДЖІ

Вивчення всіх рівнів мови у педагогічному копеджі має яскраво виражене функціонально-комунікативне спрямування. Найбільшою мірою це стосується синтаксичного рівня. При опрацюванні теми про відокремлені члени речення важливо добитися усвідомлення студентами смислового навантаження конструкцій з відокремленими членами, які набувають характеру додаткового повідомлення, стають їх нативпредикативними. Важливо встановлювати

комунікативне навантаження відокремлених членів речення на матеріалі суцільних текстів, точних у синтаксичному, лоречніх у функціональному і виразних у естетичному відношеннях, які могли б служити зразками для власних висловювань студентів

Перехід від споглядання й аналізу таких текстів, від усвідомлення застосованих у них мовних засобів до власної мовленнєвої творчості можна здійснити за допомогою аналітичних конструктивних та комунікативних вправ в процесі вивчення конкретної теми "Речення і відокремленими членами"

Перший тип завдань є розширенням тренувальних вправ, що передбачають засвоєння мовних засобів (в даному разі – відокремлених членів речення) з допомогою яких відбувається спілкування

До них ми можемо зарахувати вправи на визначення відокремлених членів речення у тексті способів їх вираження, при яких розділових знаків Такого типу вправи широко представлені в підручниках та збірниках вправ. Вони є своєрідним підготовчим етапом до виконання комунікативних завдань, які забезпечують удосконалення мовленнєвої компетенції студентів. І варто доповнити вправами, що відображають функціонально-комунікативний цикл до вивчення даної теми

Оскільки відокремлення другорядних членів речення є одним з проявів синтагматичного членування тексту, що виражається в відповідному інтонаційному оформленні, варто перед виконанням аналітичних вправ закріпити у студентів вміння "чути" синтагматичне членування і передавати за допомогою інтонаційних схем. Виробленню такого вміння добрі сприяє написання графічних диктантів.

Наприклад:

**Вправа 1.** Подані речення записати за допомогою інтонаційних схем

Взрець: *Спітаючись пляни стоять дуби зелені (М. Рильський)*



- 1 Я виходжу з клуба в новенькій дешевій костюмі і з чебоданчиком у рукі (Григор Тютюнник)
- 2 В кари глибочині загула давня розбуркані туги притяговані спілеском таїдно, учішки (Григор Тютюнник)
- 3 Ні поту скрутися клубочком, лежало колено
- 4 Побачивши чужого скіннуло ча дзвікі стало дібки : гризнулося юбом об милицю
- 5 Хмара сповзла за річку і зутинилась там розгорівші та їх велетенські борони крила (Зі Григором Тютюнником).

**Вправа 2.** Простуховуючи речення у магнітофонному записі і одночасним їх читанням зробити інтонаційні схеми кожного речення та визначити комунікативне навантаження відокремлених членів у них

- 1 Людина широких творчих інтересів, ще душа гарячого темпераменту. Іван Хоткевич залишив триакин слід в історії української літератури и культури (і газети)
- 2 З природи новачзна вона заюбки стухали веселу та гарну бесіду (М. Коцабинський)
- 3 А Макаріху разом з Санком наймоднішим розирвало снарядом у срядах (Григор Тютюнник)
- 4 Федір Нестерович квартирував у неї відтоді як повернувся і поспішно у поїзд макані панелі, з останньою новенькою медаллю повернувся зі сльозами речовими лініком та п'ечкою і на милицях пофарбованих у колір військового грузовика (Григор Тютюнник)
- 5 Та була Одарка - трохища мокра як хлющ (Григор Тютюнник)
- 6 Один дивиться на неї стілова білоніза та карюкни як і вона друзи трохи презирчово піружиняє (І. Білик)
- 7 Надворі, припадаючи цукім пастки до шибок відозвівала онка груша ро рахнума вітром (Григор Тютюнник)
- 8 Копісъ ще до віни Федір Нестерович любив заходити до Макарів (Григор Тютюнник)
- 9 Скифа наймудрішими з усіх народів! - цирко зеконгени вигукнув Геродот (І. Білик)
- 10 Геродот поїшов сидів і з доброю усмішкою стежив за супутниками (І. Білик)

У вироблені комунікативних умінь та навичок важливу роль відіграє і лінгвістичний аналіз, що забезпечує комунікативний та функціонально-стилістичні підходи до навчання мови: анатизуючи тексти, студенти засвоюють його комунікативні ознаки (роль у спілкуванні) стилістичну принадлежність і функції мовних одиниць, а отже формують і вдосконалюють свою мовну і мовленнєву компетенцію. Доречними з цього погляду можуть стати вправи такого характеру:

## Вправа 1.

**Завдання I.** Визначте у тексті обов'язкові та факультативні відокремлення. Поясніть їх експресивне навантаження

### *Степ квітує*

*Степ квітуєвав Незайпанни звіку не ораній високотравні. Що ти було за видовище  
Маючись в собі красу лінрі, його велич, бліск і надміру світла чистоти в собі також могутність  
псу і його тихих викових шумів, степ окрім цього ще існує у собі щось своє духовнє, неповторно  
степовоє властиве тільки йому – ату шовкову ласкавість, але ніжне, замріяне, дівоче*

*Квіти – За сонцем стачено-тъягні, а там, тоді сонцем скінки яр сягне сяючи  
ночі, ух морське исуменіння. Цергортанняться з боку в бік злегка розсанданими хвильами  
пливуть, розиваються від самого неба*

*Благословення тиши навколої – Ініє зашершахе суда зелена ящірка пробігаючи в траїні  
брискує врізюючи з-тієї кришки-ковалі та ще й жаворонки дзорюють з тиши, проімточни й  
гроруду; вініз чевидна у початрі як струмки, що течуть і течуть, розкити джерельно дзвінки*

(за Олесем Гончаром)

## Завдання II. З ясніть морфологічні, синтаксичні та семантичні члені відокремлення

**Завдання III.** Відзначте комунікативне завдання тексту і проаналізуйте його спостережно: за тим, як автор побудував текст для реалізації наміченого комунікативного завдання і яка роль у цьому відокремлених членів

## Вправа 2.

**Завдання I.** Уважно прочитайте і визначте стилістично правильно оформленій текст ділового стилю, мотивуючи свою відповідь

а) *Після цього я було засухані зят голови студради пеколеджу Назара Лукомського  
про участь студентів у конкурсі "Таланти Франкового бузу" комісія з питань організації та  
проведення конкурсу рішення які прийняла студрада схвалює*

б) *Засухавши та обговоривши зят голови студради пеколеджу Назарій Лукомський  
про участь студентів у конкурсі "Таланти Франкового бузу" комісія з питань організації та  
проведення конкурсу рішення прийняла студрадою схвалює*

а) *Я народився в селі Білоцірка до Гернотіцькін. Батьки мої  
здійснили в колгоспі*

б) *Я Климко М.О. народилася 12 травня 1924 року в селі Білоцірка Чапловецького району  
Гернотіцької області, в сім'ї колгоспника*

**Завдання II.** Відзначте особливість функціонування та комунікативне навантаження відокремлених членів речення у кожному тексті

З аналізу поданих текстів (у попередніх двох вправах) можна зробити висновки про те, що в художньому тексті вживання відокремлених членів речення які допомагають образно висловити думку, наповнюють її певними емоціями, стилістично виправдане.

Офіційно-діловий стиль характеризується чітким формулюванням думок, що досягається шляхом уточнень і поясень важливих положень і стів. Дієприкметникові звороти і тієпристінникові звороти які бувають у ділових текстах надають їм стисливості.

## Вправа 3.

**Завдання I.** Прослухайте текст у читанні викладача, потім з магнітофонному записі і визначте його комунікативне завдання – інформація, судження, оцінка, створення художнього образу,

### *Весільна обрядовість*

*Юдіка дівочи зводу по одруженню, повинна була дати рушники вчинити власними руками. Пов язянин старостів до всіх як начальникам готувався. За тиждень до цього початку зможда з другою жінкою згаданою у весільному одязі, почергово обходили отока сельчичі. Завітавши до хати вдови та звідти відійшовши до гостинців пріказували: "Просимі батько просимі маті і я вас пропускую до сіль на весілья!"*

Цей прекрасний традиційний обряд, витекаючи не одним поколінням людей, звичайно втратив свою первооснову.

Нині дівчина-наречена готуючись до весілля, практично позбавлена будь-яких "рукодільних" турбот. Придбавши за рахунок родине, а ще простіше взявши напрокат катроново-нейлонову фату і підатя вона цим самим виршує проблему "обрядового обов'язку"

(за В Скуратівським)

**Завдання II.** Визначте комунікативне значення кожного речення та комунікативне навантаження відокремлених членів у них, дібравши відповідні запитання

Вірень 11. Що повинна була зробити юнка?

12. Кої повинна була "дати" рушники юнка?

13. Які рушники подавала молода дівчина? (і дали по тексту)

**Завдання III.** Відповідно до основного комунікативного завдання тексту дайте йому інші, точнішу назvu

Під час виконання такого типу аналітичних вправ на перший план виступають функціональні властивості відокремлених членів речення та роль у складі одиниць більш високого структурного рівня, значення для висловлення конкретного інститу думки, комунікативне призначення у процесі спілкування

Вправи на визначення комунікативного навантаження відокремлених членів речення передбачають вдосконалення змін видаюти структуру речення і фазовий наголос відповідно до комунікативного завдання що є важливим умовою піднесення культурно-мовленнє студентів

Для уdosконалення змін видаюти твори та певним комунікативним завданням сприятимуть конструктивні вправи

**Вправа 1.** Зробити портретнооцінчу характеристику відомої події, вказуючи подані стосовночленіння в ролі відокремлених членів речення приспособлені часті, охоплені ідеєю сповідною турботою вревнені у собі веселі і приємні наділжені відчуття, викликаючи счастья замкнутими і пухкими, високими на згусті, гордій духом, будучи патріотами!

**Вправа 2.** Відрядагувати деформований текст з відокремленими членами речення і відзначити його основне комунікативне завдання

Переписати текст замінюючи (де це можливо) нові відокремлені члені речення відокремлених. Виправити при цьому наявні стилістичні помилки. Довести що ваш варіант більше відповідає вимогам художнього стилю

*Ранковою весняною прохолодою консерватор показував 10°C зустрило мене ласто чиста Львів. Багато вікта радує очі око відвідувань своєю готичною барокою класичною архітектурою. Коли я йшов вулицями міста, то думала про него мабуть. Я бачила переходжих що в такій романічній поетичній на свої робочі місця. А біля підземного переходу, у самому центрі міста стояла жінка з корзиною квітів і затримувала купити весняні проліски.*

**Вправа 3 (стилістичний експеримент)**

Розумінню синтаксичної системи мови, узагальненню засвоєних синтаксичних знань сприяє зіставлення різних компонентів речення на основі їх структури або семантики (синтаксична синоніміка – вираження ознаки предмета звичайним означенням, відокремленим поширенним означенням, підрядним означальним реченням або і виділенням повідомлення про неї в окреме речення)

З цією метою доцільно провести простий стилістичний експеримент

**Завдання 1.** Виділити із поданих перших двох речень художнього тексту відокремлені члені і порівняти комунікативне завдання тексту та комунікативне навантаження у ньому відокремлених членів речення

*Дерев'ян*

*Як тільки тіхі весняні повені зійдуть з тук та тугових видимін в потішин на чотири тігаві рудій слизькувати дуж, затесениці хтозна-звідки з яких земель. Данило Коряк чоловік туди цібатий, плоско-рудий, але широкий у кости – сорочка на його п'ятах розіп ята мовби кроляча шкурка на грабляці – заштується в путь...*

*Натоптавши ланцух усіким необхідним звіжжям, Данило виносять цого у двір закурюючи дорогу поти вертасься в хату і қаже до жінки:*

*Ну то я пінов, значить*

*Ти ж уночі там, гляди без ружжя не виходь – наказує вона запінаючи хустку бо час привести його до порома її переправити щоб юсліту у воду не впав.*

*Ліс мизовий, набряклив вологим та пянким духом розбухлий брост. И обе сони, вдихаючи його думають про одне і теж і зітхують чищіше тримаються за руки обходячи катожі як молоді круг аналогія*

(за Григором Тютюнником)

**Завдання 2.** Перебудувати текст, замінюючи в ньому відокремлені члени і невідокремленіми (де це можливо) або підрядними реченнями і визначити, як змінюється зміст речень від зміни їх структур. Чи відповідає новоутворений варіант тексту стилеві викладу?

**Завдання 3.** Зробити усний переказ художнього тексту і, прослуховуючи його в магнітофонному записі визначити як міняється в усному мовленні структура речень

**Вправа 4.**

**Завдання 1.** Визначте комунікативне завдання тексту

*Доля*

*Нелегка історична доля суттєва нації народів. У придовж стояти нації предкам  
довохіднося боротися проти різних вор. Така нація історія*

**Завдання 11.** Введіть в текст відокремлені члени речення – *освяченім мужністю і  
зитяєю із шаблем в боях, із піругом на похитому кров'ю пози героячи і трагічна сумовита  
и життєствердна, татарських, турецьких, монгольських*

**Завдання III.** Поясніть як зміnilося комунікативне завдання тексту після введення в нього відокремлених членів речення

Така робота дозволяє добитись усвідомлення студентами смыслового навантаження конструкцій з відокремленими членами що надають їм характеру додаткового пояснювання. Це дасть змогу не змішувати відокремлені члени речення з уточнюючими які теж виділяються інтонаційно і розділовими знаками, але виконують інші функції

Зважаючи на те, що головним положенням функціонально-комунікативного підходу є навчання спілкуватися через усвідомлення процесу усіх видів мовленнєвої діяльності, рекомендуємо комунікативні вправи подавати як модель реального процесу спілкування з обереженням всіх його основних параметрів – вмотивованості ситуативності обов'язкової наявності адресата мовлення, незалежно від того, про яке мовлення йдеться – усне чи письмове.

**Орієнтовні ситуативні комунікативні завдання.**

**Завдання 1.** Стило вислови думку, добираючи якнайточніші слова

Ситуація 1. Ваш брат старший від вас на 5 років. Він білявий і синьоокий, гарно грає на гітарі. Скажіть про не подрузі одним реченням

Ситуація 2. Ваш співбесідник помиляється, але він старший за вас і ви через це не хочете з ним сперечатися

Скажіть про це одним реченням

Ситуація 3. Ви їдете на уроць Чесько, коротко і коректно зробіть йому зауваження

Ситуація 4. Ваш студент прогуляв заняття, але ви не хочете його карати, бо це з ним трапилося вперше. Висловіть це йому найкоротше

Такі вправи задовільняють головну специфічну рису змісту навчання з позицій комунікативного підходу – включення до його складу таких компонентів як тематично оформлені типові ситуації які співвідносяться з мовленнєвими потребами студентів комунікативні наміри, реалізація яких розглядається як голубний критерій успішної мовленнєвої взаємодії, диференціюваній відповідно до типових ситуацій Човінний матеріал жанрів текстів, що корелюють із типовими для конкретного контингенту студентів – майбутніх педагогів – сферами спілкування

Формування комунікативних умінь являє собою цілеспрямований процес засвоєння знань про способи теоретичних і практичних комунікативних дій, оволодіння системою навичок як автоматизованим компонентом виконання дій формування досвіду переносити засвоєні дії в нові ситуації які потребують їх творчого застосування

З цією метою доцільно практикувати в тогічній послідовності такі види вправ

**Вправа 1.** Зробіть усний переказ

- а) художнього тексту;
- б) наукового тексту;
- в) публіцистичного тексту;
- г) тексту розмовно- побутового характеру.
- і) тексту офіційно- ділового стилю

**Вправа 2.** Опиніть використовуючи відокремлені члени речення, вигляд незнайомця якого ви зустріли на вулиці (в коледжі). *Комуникативна потреба* – поділитися своїми враженнями з подругами

Комуникативні завдання речень

**Візрень:** 1 Основне комунікативне завдання Кого я побачила та перед собою?

Доповнюючи

1.1 Які очі у цієї людини?

1.2 Коли я побачила цю постать? – і т.д.

**Вправа 3.** Опишіть (усно і письмово) побачене вами на картині І Гончара "Весільний традиційний обряд на Черкащині"

а) для п'ятикласників

б) для одинадцятикласників

**Вправа 4.** Проведіть бесіду в англомовному 8-ому класі на тему "Місце України в політичному житті Європи"

Прокоментуйте використання відокремлених членів речення

**Вправа 5.** Розкрийте поняття "дош"

- а) дош як фізичне явище (комунікативне завдання – наукове обґрунтування)
- б) всеянний дош (комунікативне завдання – художній опис),
- в) на заході їдуть дощі (комунікативне завдання – репортаж)

Поясніть чи використано у ваших текстах відокремлені члени речення. Які ю такі є прокоментуйте особливості їх функціонування

Такі вправи допоможуть студентам не лише ґрунтувати засвоїти лінгвістичну сторону відокремлення, а й усвідомити, що функціонування відокремлених членів речення відбувається безпосередньо через акт комунікації а отже вживання їх у мовленні зумовлене в певній мірі як стилізованими особливостями так і комунікативним завданням

Лише при такому підході до вивчення лінгвістичної теми "Речення з відокремленими членами" можна добитися щоб кожне висловлювання студентів було справді правильним у функціональному, точному, синтаксичному і виразничому сестетичному відношенні

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Державний стандарт загальнотоїческої освіти Української мови (Проект) / Дивослово - 1997 - С.18-38
- 2 Дацюк І. Причинно-пунктуаційних помилок у простому складеному реченні // Дивослово - 1996. - №II. - С.28-30
- 3 Дацюк І. Інтонаційно-смислові вправи під час вивчення пунктуації у простому складеному реченні // Дивослово - 1996 - №II - С 29-32
- 4 Іваніцька Н.Л. Синтаксис простого речення. Складні випадки аналізу. Навчально-методичний посібник. - К.: Вища школа, 1989 - 62 с
- 5 Мельничайко В.Я Уточнюючи члени речення та розірвові знаки при них // УМДП - 1978 - №3 - С 52-59.
- 6 Мельничайко В.Я. Пентлюк М.І.. Рожило Л.І. Узлосконалення змісту з методів навчання української мови - К. Радішко і а. 1982 - 216 с
- 7 Олійник Г. Про структурні особливості речень з відокремленими дієприкметниковими та дієпристивниковими зворотами (конструкціями) // Мовознавство - 1977. - №1. - С 21-24.
- 8 Пентлюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості в навчанні рідної мови // Українська мова і література в школі - 1999. - №3 - С 8-10.
- 9 Пліско К.М. Принципи методів і форми навчання української мови (Георстичний аспект) Навчальний посібник Харків: Основа, 1995 - 240 с

## ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

В сучасній будь-якою іноземною мовою свідчить про професійну кваліфікацію тобто іноземна мова є не тільки визначним об'ємом знань але також і засобом досягнення і набуття нових знань.

В умовах полікультурної реальності, кои контактиують люди які належать до різних тінгвокультурних спільнот взаємодія і взаємопроникнення культур веде до акумуляції членів соціумів які поєднують у своїй свідомості різні культури. Навчання мови які поєднані з ознайомленням з культурними та соціальними цінностями може і повинно служити сильним засобом взаєморозуміння між народами. Формування лінгвосоціокультурної компетенції є іншістю в збагаченні своєї власної культури у цілому.

Гуманізація навчання як стратегічний напрям розвитку всього сучасного європейського педагогічного процесу є явищем закономірним та історично обумовленим. Саме зараз відчутина загальна потреба в освічених творчих та активних особистостях, здатних до самовдосконалення, взаєморозуміння і взаємодії з носіями різних мов та культур на благо подіства. Проект державного загальноосвітнього стандарту [1] з освітньої галузі "Іноземна мова" передбачає набуття суб'єктами навчання у процесі набуття комунікативної компетенції, яка, крім мовної та мовленнєвої включає в себе і соціокультурну компетенцію. Знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури поруч із особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови поставлено на один шабель із мовними знаннями мовленнєвими підвидами та вчинками [2]. Необхідна така організація навчання, яка враховує не тільки фонетику, граматику чи лексику мови, але і аспекти культури особистості і суспільства, мовленнєвої поведінки носіїв мови – процеси які мають місце при сприйнятті та відтворенні висловлювань. Вони диктують уявлення про динаму системи мови у мовленнєвих актах, які націлені на виконання визначених комунікативних завдань.

Засновником лінгвокультурології як науки прийнято вважати великого німецького вченого Вільгельма фон Гумбольдта (1767 – 1835), який неодноразово підкреслював, що мова виражає і формує специфіку нації, народу, що ображас характерис національне бачення світу, що основи мистеця різних народів слід шукати в їх мовах [3]. Він писав про мова – це об'єднана духовна енергія народу, таємничим чином записана у вигляді звуків і в такому вигляді зрозуміла усім, хто володіє цією мовою, і збуджує в них приблизно однакову енергію, а різні мови – різне бачення одного і того ж предмета. Вивчення мов світу – це також всесвітня історія людських думок та почуттів. Різні мови за своєю суттю за своїм впливом на пізнання та відчуття є в дійсності різним баченням світу. Гумбольдт стверджував, що мова допомагає людині пізнавати світ але й саме пізнання залежить від мови. Як окремий звук встає між предметом та людиною, так і вся мова в цілочі виступає між людиною та природою що видається на її зерадини та її ювіні. Людина оточує себе світом звуків, щоб прийняти в себе та засвоїти світ речей. Оскільки мови різні, то різними є і сприйняття світу людьми різних культур. Кожна мова описує довкота народу, якому вона належить, коло звичків людині дано вийти тише тому, що вона відразу вступає до кота іншої мови. Якщо людина добре засвоїла чужу мову, то таке засвоєння Гумбольдт порівнює із засвоєнням нової позиції в колишньому баченні [4].

Оскільки завданням навчання іноземної мови є підготовка до подальшої участі у спілкуванні, яке здійснюється за допомогою не рідної мови а іншого коду, така підготовка передбачає розвиток у суб'єктів навчання визначених вмінь, яким до тепериннього часу не приділяється належна увага: вміння висловлювати свою думку, брати участь у дискусії, дати емоційну оцінку факті, при цьому від суб'єктів навчання вимагаються не тільки знання відповідного мовного матеріалу, але й співвіднесення його з комунікативним контекстом висловлювання [5].

Процес навчання організовується при цьому так щоб пов'язати впроваджені мовні моделі з функціями, які вони можуть виконати у процесі комунікації. Це передбачає розвиток у суб'єктів навчання уявлень відносно потенційних можливостей визначених мовних моделей

для реалізації різноманітних комунікативних функцій висловиги прохання, запрошення співчуття та інші

Формування комунікативної компетенції у суб'єктів навчання передбачає розвиток змін користуватися мовним матеріалом, що вивчається у конкретних ситуаціях спілкування, який вимагає від суб'єктів навчання знань прийнятих суспільством норм мовленнєвої поведінки та особливостей усного спілкування [6].

По суті справи, завдання навчання іншомовного спілкування зводиться до формування мовленнєвої здібності, комунікативної компетенції суб'єктів навчання.

Термін "компетенція" (від лат. *competere* - бути здатним до будь-чого) введений Н.Хомським з самого початку означає здатність необхідну для виконання визначеного, переважно мовної діяльності у рідній мові [7].

Згідно зі "Словником іншомовних стів", "компетенція" (лат. *competentia* - належність за правом) - це володіння знаннями, які дозволяють судити про будь-що [8].

Проаналізувавши ряд праць, присвячених цій проблемі, я прийшла до висновку, що на сьогодні відсутнє єдине визначення терміна "комунікативна компетенція", бо представники різних галузей знань підходять до цього поняття з позиції власних інтересів.

Розглянемо більш детально визначення комунікативної компетенції.

У зарубіжній методичній літературі термін "комунікативна компетенція" з'явився порівняно давно. Д.Хаймс одним з перших показав, що володіння мовою передбачає не тільки знання граматичних та текстичних, але і соціальних умов їх вживання [9]. Існує також інше визначення комунікативної компетенції: "це знання і дотримання визначених норм спілкування для того, щоб зуміти привернути до себе увагу співрозмовника, бути зрозумілим і підтримати размову" [10]. Таким чином, на сьогоднішній день у західній дидактиці під комунікативною компетенцією розуміють здатність суб'єкта навчання адекватно спілкуватися у конкретних комунікативних ситуаціях і його зміння організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціокультурних норм поведінки і комунікативної доцільноти висловювання.

Подібні думки висловлюють і російські вчені. Г.Зім'я вважає, що комунікативна компетенція - це "сформована здатність людини виступати у ролі суб'єкта комунікативної діяльності спілкування" [11]. М.В'ятютнєв виділяє два види компетенції: мовну і комунікативну. "Мовна компетенція" - це набуте інтуїтивне знання несвітової кількості правил, які лежать в основі будови глибинних структур мови, перетворених в процесі спілкування в різноманітні висловювання" [12].

Під комунікативною компетенцією В'ятютнєв розуміє здатність вибирати і реалізувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в умовах спілкування, зміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдань комунікативних установ, які з'являються в учасників мовленнєвої ситуації до бесіди, а також до бесіди та процесів адаптації: знання країнознавчого характеру.

Є.Верещагін і В.Костомаров також виділяють мовну і комунікативну компетенції. Під зміною компетенцією вони розуміють здатність мовця створити на основі викладених йому правил побудови граматично правильних фраз, а під комунікативною - сукупність соціальних, національно-культурних правил, орієнок і цінностей, які визначають як прийнятну форму, так і приступничий зміст у розмові мовою, що вивчається.

Безперечний інтерес представляють погляди методистів на комунікативну компетенцію як на складну систему взаємопов'язаних компонентів: наприклад, тінгвістичного та соціокультурного, паралінгвістичного та деяких інших володіння якою означає наявність у індивіда знань навічок та змін у галузі мови, в т.ч. стосовно фаху, який здобувають країнознавство і т.д. (Л.Єрмакова, Г.Третякова, Л.Федорова)

Декілька дослідники (Г.Капitonova, А.Шукін) виділяють чотири види компетенції, які є змістом навчання іноземної мови: 1) мовну (лінгвістичну) компетенцію, яка представляє собою знання системи мови; 2) комунікативну компетенцію, або зміння володіння якими дозволяє здійснювати спілкування мовою; 3) методичну компетенцію, яка є специфічною для майбутніх викладачів мови; 4) країнознавчу компетенцію, тобто знання про країну мова якої вивчається.

Г.Бім виділяє такий склад комунікативної компетенції (див. схема 1) [13]:

## КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ

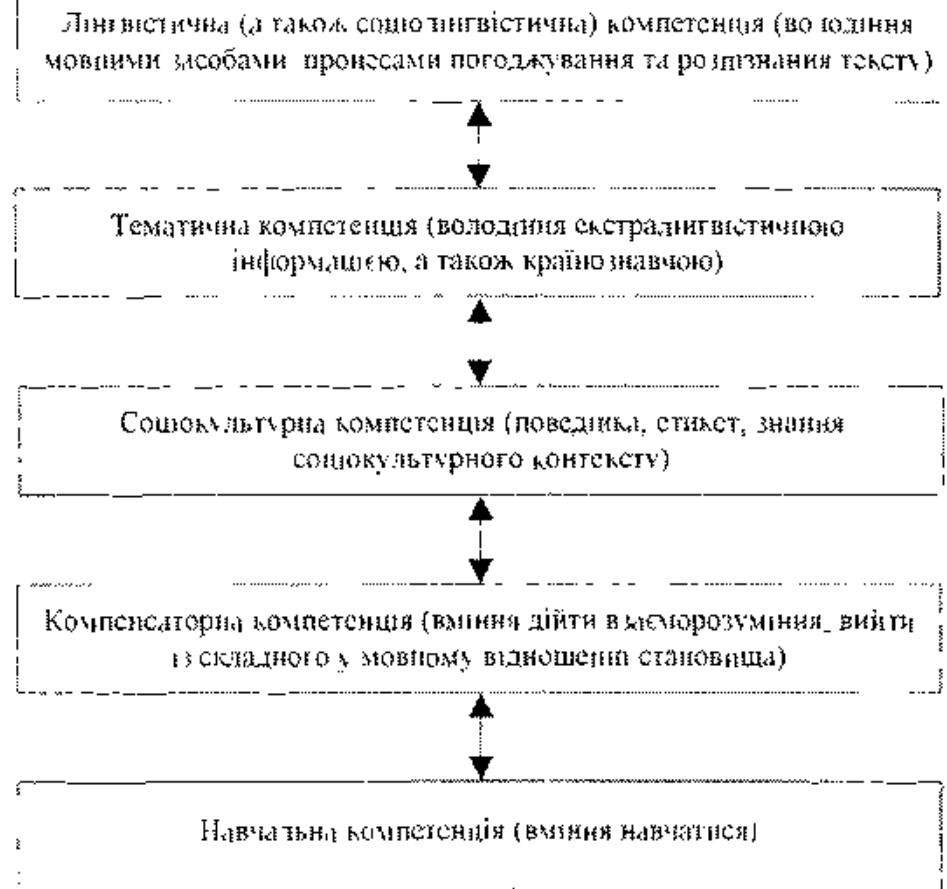


Схема 1. Склад комунікативної компетенції

Варто звернути увагу, що процес оволодіння іноземною мовою пов'язаний з процесом засвоєння "стносоціокультурного багажу" "народу"-носія мови, можна з певністю сказати, що у навчанні іноземної мови треба звертати особливу увагу на формування лінгвосоціокультурної компетенції, яка поряд з лінгвістичною компетенцією є базою для формування комунікативної компетенції.

О Оберемко дає таке визначення лінгвосоціокультурної компетенції: це система свідчень про основні національні традиції, звичаї, реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє чиням асоціювати з мовником одиницею ту ж саму інформацію, що й носій цієї мови, і досягати у такий спосіб повноціної компетенції [14].

Дж Шейті розуміє під лінгвосоціокультурною компетенцією знання словникових одиниць і володіння визначеними формальними правилами, за посередництвом яких словникові одиниці перетворюються в осмисленні висловлювання, і до того ж деякий ступінь знайомства з соціокультурним контекстом, в якому використовується мова.

Н Євтюхіна дає таке визначення лінгвосоціокультурної компетенції: це готовність і здатність ведення діалогу культур, що передбачає знання власної культури і культури країни, мова якої вивчається, знання необхідної кількості словникових одиниць і граматичних правил, які дозволяють об'єднати їх в осмислене висловлювання.

Проаналізувавши подані вище визначення лінгвосоціокультурної компетенції можна виділити три її основні аспекти: лінгвістичний, соціальний та культурний, яким відповідають три складові компоненти:

- 1) лінгвокраїнознавчі знання та вміння, під якими розумімо знання мовник та мовленнєвих одиниць з національно-культурною семантикою, обумовленою культурно-історичним розвитком того чи іншого етносу та вміння добувати з них культурно-історичну та національно-спеціфічну інформацію, що в них зберігається і наречіє вміння використовувати цей матеріал в іншомовному спілкуванні;

2) соціально-психологічні знання про країну, а також володіння комунікативною технікою знанням правил і традицій спілкування і вміння використати їх,

3) культурологічні знання та вміння знання історично-культурного фону (про становлення і розвиток етносу, про основні історичні події), соціокультурного фону (знання про суспільство, основні органи влади і правління, права і обов'язки особи) етнокультурного фону (спосіб життя, національна кухня, свята, звичаї, традиції, фольклор і т.д.), семіотичного фону (символіка, яка прийнята в державі, специфіка об'яв і т.д.).

Включення формування лінгвосоціокультурної компетенції у мету навчання вимагає розширення предметного змісту навчання іноземної мови за рахунок залучення до нього автентичних матеріалів з соціокультурним потенціалом які представляють собою функціональну модель тінгвосоціокультурної спільноти країни мова якої вивчається.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови ( ангальна середня освіта ) // Іноземні мови – 1996. – №4 – С 5-14
- 2 Перчинкова О.О З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі // Іноземні мови – 1999. №4 С 16-19.
- 3 Гумбольдт В.О О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития // Звегинцев В.А История языкоизучения XIX-XX веков в очерках и извлечениях - Ч I – М 1964 – 80 с
- 4 Гумбольдт В.О О различии организмов человеческого языка и влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода – СПб., 1854 – 281 с.
- 5 Littlewood W.T Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and Its Application for the Classroom. – Cambridge: CUP 1984 – 114 р.
- 6 Китайгородская Г.А Система інтенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам / Метод активизации возможностей личности и коллектива / Дис ... докт ... наук - М., 1987 – 510 с
- 7 Хомський Н. Логические основы цинтистической теории – В кн Новос в цинтистике вип 4 – М. Прогресс 1965. – 567 с
- 8 Словник іноземних слів. – М ‘Русский язык’ 1988. С.241
- 9 Hymes D Models of the Interaction of Language and Social setting // Journal of Social Issues 1967 – 23/2 – Р 8-28
- 10 Smitterg J Communication Competence Revisited // Meaning, Form and Use in Context Linguistic Applications Cambridge Univ.Press 1984. Р.278-289.
- 11 Зимняя И.А Психология обучения иностранным языкам (на материале русского как иностранного) М :Русия : 1989 – С 29
- 12 Вятотнов М.Н. Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного: Дис ... докт ... наук - М 1983 С.124
- 13 Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса “Иностранная яз в школе” – 1996. № 5 – С 48-49

Лілія МОРСЬКА

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ НАВИЧОК ТА МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В основі будь-якого виду спілкування, в тому числі професійного знаходяться вміння. Проте вміння – це комплексне явище, що складається з багатьох компонентів різних рівнів. Тому для того щоб сформувати вміння професійного спілкування, треба спочатку сформувати елементи на кожному з рівнів, що входять до його ієрархичної структури.

У нашому дослідженні ми дотримуємося положень про мовленнєві вміння та навички висунутих Ю.Пасовим згідно з якими мовленнєве вміння розглядається на двох рівнях: операційному (рівень навичок) та мотиваційно-мисливствальному (рівень власнє вміння) [5, 31]. Формування вміння починається на першому, найнижчому рівні – тобто на рівні навички. На цьому рівні велику роль відіграє мотиваційна сфера, що пояснює неможливість навчання англійської мови без урахування мотивації навіть тоді коли мова йде про формування навичок.

Таким чином, схему формування мовленнєвих умінь можна виразити двома взаємопов'язаними компонентами, причому продуктивність практичної реалізації схеми забезпечується у тому випадку, якщо навички формуються в умовах, що є адекватними для реального процесу спілкування. Відповідно, можна зробити висновок про те, що навичка повинна мати певні якості, що притаманні і для вміння.



У психології детально розроблені два шляхи засвоєння будь-якого матеріалу: асоціативно-рефлексорний і постапного формування розумових дій [3, 41].

Згідно з першою теорією процес засвоєння матеріалу зводиться до того, що накопичення досвіду відбувається за допомогою відображення об'єктів і явищ дійсності та утворення на цій основі системи асоціацій між вже існуючим і набутим досвідом. Відповідно, процес сприйняття та породження мовлення зводиться до знаходження асоціацій та її відтворення у новій ситуації, що мала місце у попередньому мовленнєвому досвіді.

Суть теорії постапного формування розумових дій полягає у тому, що мовленнєві механізми складаються із багаточисельних компонентів, які піддаються повній автоматизації і в процесі комунікації виступають як закріплені операції, тобто навички. Причому кожен етап цієї теорії розглядається як чітко розрахована послідовність певних операцій, що включає в себе три фази: орієнтаційну (що передбачає спрямування мислення, ознайомлення із завданням, із способом його виконання, з опорними ознаками, програмування мовленнєвих дій), виконавчу (що передбачає формування вміння оперувати мовним матеріалом) і фазу контролю, завданням якої є порівняння отриманих результатів із накресленою задалегідь метою або з певним стalonом-зразком.

У побудові системи вправ для формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання ми враховували як дані асоціативно-рефлексорного шляху сприйняття та породження мовленнєвих висловлювань (відбір мовного матеріалу проводився на основі відібраних типових ситуацій професійного спілкування спеціалістів у галузі фізичної культури і спорту (далі за текстом ФКС), які ми вважаємо основним елементом, що сприяє та стимулює асоціативне мислення та користування іншомовним мовленням), так і теорії постапного формування розумових дій, що забезпечує реалізацію основної вимоги, поставленої нами до системи вправ – послідовності виконання вправ у системі.

Розглянемо схему формування мовних навичок як першого етапу формування мовленнєвих вмінь професійного спілкування. Для цього необхідно визначити:

- якісні ознаки навичок, які необхідно сформувати;
- види навичок, необхідні і достатні для формування мовленнєвих вмінь;
- види вправ, що забезпечують формування необхідних навичок.

У методичній літературі виділяють такі якості навички:

- автоматизованість, що передбачає певну швидкість, цілісність і плавність виконання операцій, відсутність зайвих операцій, низький рівень напруженості [3, 38];
- стійкість (вторинна автоматизованість у визначення Ю.Пасова), що передбачає здатність навички зберігати свою сформованість у взаємодії з іншими навичками [5, 32];
- гнучкість, що передбачає здатність ефективно функціонувати у новій ситуації [5, 32];
- відносна складність, що передбачає можливість виконання кількох операцій в процесі формування навички [1, 137].

Оскільки професійне мовлення з лінгвістичної точки зору включає використання лексичного, граматичного та фонетичного мовного матеріалу, то мовні навички професійного спілкування можна поділити на лексичні, граматичні та навички вимови.

У психологічному плані діяльність професійного спілкування у галузі ФКС вимагає як продукування усних висловлювань (говоріння), так і їх сприйняття на слух (аудіювання). Тому, подану вище класифікацію мовних навичок слід доповнити такими елементами:

- лексичні навички говоріння;
- лексичні навички аудіювання (розуміння лексичних одиниць в усному мовленні);

- граматичні навички говоріння
- граматичні навички аудіювання (підсвідомого розпізнавання та розуміння граматичних структур в усному мовленні),
- навички вимови в усному продуктивному мовленні (говорінні)
- навички вимови в усному рецептивному мовленні (підсвідомого схрійняття та розпізнавання фонетичних явищ мови)

Розглянемо вказані види навичок детальніше

Для того, щоб сформувати будь-яку навичку, треба знати її структуру і механізми, покладені в основу її функціонування, а також процедуру формування даної навички.

Лексична навичка говоріння функціонує на основі операції виклику з інам жі тексичної одиниці (далі за текстом ЛО) у відповідності з метою та змістом висловлювання і операції зв'язування даної ЛО з попередньою та наступною ЛО у відповідності з лінгвістичними нормами та мовленцевим завданням у конкретній ситуації [4-40]

У структуру лексичної навички говоріння входять

- мовленнєві сліди від самої ЛО,
- співвіднесеність мовленнєво-рухових слідів ЛО з зоровим образом предмета з уявленнями про явища,
- асоціативні зв'язки даної ЛО з рядом інших ЛО,
- зв'язки даної ЛО, що формують її синтаксичну структуру і можуть виражати функціональні властивості предмета чи явища позначеного даною ЛО його зв'язки з іншими предметами чи явищами та ін.,
- співвіднесеність даної ЛО з ситуацією як системою в ієромінісії співрозмовників

Таким чином, видочні з яких компонентів складається лексична навичка говоріння і теж вони функціонують можна побудувати процедуру реалізації процесу формування даної навички. Вона проходить кілька стадій

- виклик у студентів потреби в нових ЛО
- презентація цих ЛО у зручному для використання виді
- усвідомлення значення нових ЛО,
- імітативне використання нових ЛО у фразах,
- самостійне використання нових ЛО в обмеженому контексті;
- комбінування нових ЛО у сполученні з вже відомими ЛО
- використання нових ЛО в необмеженому контексті

Першу проблему у нашому навчальному експерименті ми пропонуємо вирішити шляхом показу студентам проблемного фільму-епізоду, цікавих сюжетних картин серій малюнків інших екстраглігвістичних об'єктів перед процесом оволодіння новими ЛО, а після цього показати студентам ЛО, необхідні для вираження свого відношення до побачене чи почуте.

Наступні стадії реалізуються за допомогою виконання у певній послідовності комплексів завдань

Перейдемо до аналізу граматичних навичок

У завданнях психологів існує думка про те, що граматична навичка говоріння функціонує на основі двох механізмів

- 1) відбір моделі, що є адекватною для човінського задуму в конкретній ситуації;
- 2) оформлення моделі мовницими одиницями у відповідності з нормами даної мови [3, 47]

Цей механізм тісно пов'язаний з вищезазначеними операціями функціонування лексичної навички. Тому формувати граматичні навички можна лише на основі тих ЛО, якими студент во юдеє достатньо вільно.

У методичній літературі виділяють такі взаємозв'язки між собою структурні компоненти граматичної навички говоріння [5, 91]

- усвідомлення граматичного значення нового граматичного явища
- оформлення моделі
- усвідомлення її мовленнєвих функцій:
- співвіднесеність моделі з мовленнєвою ситуацією

Процедура реалізації процесу формування кожного з перерахованих компонентів граматичної навички складається із шести послідовних стадій [5, 92]

- 1) сприйняття нового граматичного явища.
- 2) імітація у вживанні
- 3) підстановка
- 4) трансформація .
- 5) репродукція.
- 6) комбінування

Забезпечення правильного сприйняття нового граматичного явища здійснюється шляхом презентації граматичної моделі в дії показу її функціонування в говоренні. Реалізація наступних п'яти етапів відбувається за допомогою виконання комплексів вправ розробка яких проводиться у наших наступних дослідженнях

Навичка вимови в продуктивному усному мовленні формується за допомогою двох операцій – артикуляції та іntonування на основі механізму зворотнього зв’язку (суть якого полягає в тому, що контроль формування навички здійснюється слухом, а коректування регулюється ч’язевим, кінестетичним зворотним зв’язком) [3, 44]

У структурі навички вимови виділяють такі компоненти [5, 164] артикуляція, акцентуація, мелодика, ритміка, паузация, темп

Процес формування навички вимови в усному продуктивному мовленні проходить наступні стани

- сприйняття і ознайомлення з новим фонетичним явищем,
- імітацію,
- освітлення та диференціацію нового фонетичного явища у новому контексті
- зміцнену самостійну репродукцію явища
- комбінування нового фонетичного явища із раніше засвоєними та самостійну репродукцію у новому контексті

Перебачається що реалізація першого етапу відбувається на основі створення правильного звукового образу в процесі презентації фонетичного явища, що підлягає засвоєнню. Наступні етапи формування навички вимови реалізуються за допомогою виконання певних комплексів вправ

Процес формування навичок аудіювання неможливий без врахування механізмів слухової пам’яті, внутрішнього промовляння та вільзвавання на основі яких функціонують у тісні взаємодії все три групи навичок лексичні, граматичні та навички сприйняття і розпізнавання фонетичного складу мови [2, 30]

Від здатності утримувати в пам’яті сприйняті відрізки мовлення залежить процес розуміння аудіотексту можливість якого тогічно переробки. Крім того, ефект розуміння залежить від кінестетичного відтворення мовлення, що сприймається на слух першим етапом якого є артикуляційне розпізнавання або внутрішня імітація [5, 191]. Проте якщо тому, що сприймає мовлення на слух, відомі окремі елементи у відрізку мовлення, внутрішнє промовляння згортається його об’єм зменшується. Таким чином, сформованість навички аудіювання означає максимальне збільшення оперативної одиниці сприйняття (чим більшими звуко-смисловими блоками буде сприйматися мовлення, тим успішніше відбуватиметься переробка закладеної в них інформації) та зведення об’єму внутрішнього промовляння до мінімуму.

У процесі аудіювання сигнали від прослуховування тексту, що надходять в головний мозок постійно застосується з тими моделями які зберігаються в пам’яті людини. Якщо звуковий слід моделі був достатньо активним у процесі його засвоєння, то в результаті сприйняття такого ж повідомлення він здійснить відбувається осмислене вільнознавання певного мовного явища [5, 191]

У структурі навичок аудіювання (лексичних, граматичних та фонетичних) у методиці виділяють такі елементи

- слухові (або звукові) слайди від певної одиниці мовного матеріалу,
- розпізнавання раніше засвоєних ЛО, граматичних структур чи фонетичних явищ
- диференціювання одиниць мовного матеріалу ,
- розніфровування змісту інформації, закладеної у певному мовному матеріалі, що сприймається на слух

Процедуру формування навичок аудіювання ми розглядаємо на двох етапах

- 1) підготувочому, на якому відбувається сприйняття та розпізнавання нового мовного матеріалу
- 2) власне мовленнєвому, на якому відбувається формування навичок розуміння засвоєного раніше мовного матеріалу у новому оточенні

Відповідно реалізація такої процедури здійснюється шляхом виконання умовно-мовленнєвих вправ (термін Пасова Ю.)

Сформовані лексичні граматичні та фонетичні навички аудіювання використовуються у виконанні мовленнєвих вправ у аудіюванні для формування вмінь професійного спілкування

Викладені вище міркування та положення про формування мовних навичок дозволяють визначити такі компоненти мовленнєвого вміння професійного спілкування, які необхідно формувати у студентів факультету фізичного виховання

### Сформовані навички

- лексичні навички говоріння
- граматичні навички говоріння.
- навички вимови в говорінні
- лексичні навички аудіювання,
- граматичні навички аудіювання.
- фонетичні навички аудіювання

Мотиваційна сфера куди входять якості людини як особистості почуття емоцій мислення, інтереси, світогляд, здібності, життєвий досвід а також мовленнєве завдання що диктується умовами комунікативної ситуації.

Відповідно, практична реалізація вищезазначеных вище теоретичних положень можлива за допомогою створення раціональної системи вправ для формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання що базується на заповненні відібраного переліку мовленнєвих зразків відібраними лексичними, граматичними та фонетичними елементами. Обґрунтування процедури створення такої системи є предметом аналізу наших наступних досліджень

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Гнаткевич Ю В. Обучение иноязычной лексике в иноязыковом изучении – К., 1989 – С. 134-145
- 2 Жичкин Н И Консультация / ИЯШ. – №2, 1966 – С. 29-33.
- 3 Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средней школы – М., 1978 – С. 36-57
- 4 Коростелев В С. Пути совершенствования процесса формирования лексического навыка говорения / ИЯШ. – №1, 1986 – С. 39-44
- 5 Пассов Е И Основы коммуникативной методики обучения иностранным языкам общению – М., 1989 – С.31-35, 91-191

Олександр ХОМЕНКО

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Визнання іноземної мови як соціокультурного феномену засобу оволодіння іншомовною культурою що забезпечує розвиток особистості у міжкультурній комунікації, зумовило виділення нами в структурі змісту навчання англійської мови (АМ) на старшому ступені соціокультурного компонента Спробуємо визначити складові даного компонента

Розглядаючи мову як відображення культури народу, країни мова якою вивчається більшість авторів визнають що вивчення АМ є проникненням у національну культуру народу, яка, на їхню думку, є новіддельною від мови у процесі вивчення [2, 4, 5, 6, 11, 12]. Отже щоб зрозуміти інший народ та його мову, необхідно оволодіти системою понять, які визначаються переважно особливостями його культури в широкому сенсі цього слова, за допомогою яких можливо ідентифікувати цей народ. Тому, щоб окреслити кото даних понять та відобразити їх у

соціокультурному компоненті змісту навчання необхідно перш за все дати відповідь на питання "Що включає в себе національна культура?"

За словами Б Стріта на це питання неможливо дати однозначно відповідь, особливо якщо мова йде про такі музыку, літературу, країни якими є США, Британія, Канада [15, 23]. У широкому розумінні національна культура визначається як *спосіб життя народу* (*ways of a people*) [10]. В ній інтербувається як "матеріальні" здобутки ("material" manifestations) культури тобто такі що легко пояснити, так і "ідеальні" ("non-material") [13-83]. Екстраполяція даного розуміння національної культури на окрему країну дозволяє говорити, наприклад, про американський британський канадський способи життя [12-13-17].

Вважається, що національна культура може бути представлена соціологічною культурою (традицій звичаї побут народу, його спосіб мислення системою цінностей та орієнтирів) та історією цивілізації (географія, історія, соціальні науки). Причому другий компонент розглядається як культура національного народу [1, 2, 10].

У науковій літературі представлені і вужчі визначення національної культури. Наприклад деякими авторами виділяються чотири головних її смысли. Гегетичний смысль культури включає книгу, літературу, музику та засоби масової інформації; соціотогічний стосується сімейного укладу, членособистісних стосунків, звичаїв, матеріальних умов тощо; семантичний смысль торкається системи загальних уявлень яка зумовлює процеси сприйняття та мислення а pragmatichnyi чи соціолінгвістичний смысль відноситься до фонових знань соціальних і піара інгвістичних умінь та мовного коду які необхідні для успішної комунікації [9, 3-4].

Таке розуміння національної культури в різних її вимірах знайшло своє відображення в інтерпретаціях структури соціокультурного компонента змісту навчання. Так в основу соціокультурного компонента Г Стерном були покладені знання певних відомостей та суспільних наук антропології, соціології та соціолінгвістики [14, 255]. Деякими авторами також підкреслюється необхідність заасвоєння учнями за значеннях типів знань, але разом із тим наголошується що для досягнення учнями соціокультурної компетенції рецептивного заасвоєння фонових знань недостатньо. Ім також необхідно оволодіти певними вміннями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, характерної для культури народу, мова якого вивчається (target culture) у відповідних соціальних ситуаціях [11, 327].

Подібним, але більш конкретизованим, на наш погляд є визначення складових соціокультурного компонента запропоноване З Ініченко та О Осіяновою. Авторами визначається, що зміст навчання не може не враховувати соціальний досвід народу, мова якого вивчається. Під соціальним досвідом слідом за діяльтетом вони розуміють інання про природу суспільства, мислення та способи діяльності, навички та вміння здійснення способів діяльності. Відповідно до цього зміст соціокультурного компонента визначається як *підактівізма знаючі та знаючі національної культури* (національні реалії та етика), *навички та якісні проявлення та неявлення поведінки* [3, 10].

Актуальним і досить важливим на наш погляд є висновок зроблений О Тарноцьким та Н.Сіларенко про необхідність засвоєння учнями в процесі навчання IM стандартів комунікативної поведінки у повсякденному житті (lifestyle communicative behavioral patterns) країни, мова якої вивчається. Останніми є стандартизовані зразки поведінки які використовуються індивідом під час контакту з представниками соціальних інститутів (як підлітками так і механічними засобами), які надають певні послуги з метою отримання них послуг. У даному випадку мова йде про шоденні соціальні контакти користування громадським транспортом, резервування номерів у готелі, користування громадськими телефонами тощо. Комунікативна поведінка під час таких контактів може бути вербалною, невербалною та змішаною. Незнання даних стандартів комунікативної поведінки у повсякденному житті неодмінно спричинить культурний шок в учнів які опиняються в країні мову якої вони вивчають [7, 4-13].

Отже, в описаних вище інтерпретаціях соціокультурного компонента експлікуються два головних його елементи. По-перше обов'язково складовою соціокультурного компонента визнається сукупність позамовних відомостей культурного та матеріально-історичного географічного та pragmatichnoho характеру якими володіє носій мови засвоєння яких необхідне для запобігання культурного шоку та є обов'язковою умовою для досягнення

взаєморозуміння в умовах спілкування між носіями різних мов і культур. У методичній літературі дані відомості описуються терміном *фонові знання*. По-друге, засвоєнню підлягає цілісна система уявлень про національно-культурну специфіку мовленнєвої та немовленнєвої поведінки іншомовних комунікантів.

Очевидно, що дані елементи повинні бути відображені в соціокультурному компоненті змісту навчання АМ на старшому ступені у середній загальноосвітній школі. Проте фактичний матеріал який містить у собі фонові знання про країну, мова якої вивчається, є практично незичергним. Тому, визначаючи обсяг фонових знань, необхідних для засвоєння на старшому ступені, ми звертаємося до учнівських інтересів, спрямованих на здобуття певних соціокультурних відомостей. Спираючись на результати проведеного нами анкетування українських та американських старшокласників [8, З-5], ми визначили орієнтовний перелік фонових знань до якого належать, наприклад, такі як влаштуватися в готелі, які готелі найдешевші, поняття *youth hostel*, яка варість проживання в різних типах готелів тощо, як відкрити банківський рахунок, система магазинів та торговельних центрів: мережа ресторанів (McDonald's Fish & Chips, Diners Family Restaurants, The Ethnic Restaurants, Bar Restaurants, Take-away Restaurants), типи обідів (*table d'hôte, a la carte* тощо) хто сплачує рахуни, чи обов'язково давати "чайові" та в якому розмірі поняття *doggie bag* тощо, види громадського транспорту як користуватися громадським транспортом варість проїзда у різних видах громадського транспорту, типи квитків тощо.

Досягнення взаєморозуміння під час спілкування з носіями мови у значій мірі залежить від знання типових особливостей характеру представників іншомовної культури. Тому зовсім також схожомісні українських старшокласників із такими відомостями, що описують характерні ознаки притаманні наприклад, американцям (відвертість, дружні але не друзі, неформальність у стосунках, що не означає невихованості, прагматичність тощо) чи британцям (відданість старшого покоління традиціям, поняття *dead-in-the-wool habits* незаформалізоване міжодиє покоління мовчаність, поняття *Silent Committee*, самоironічність тощо).

Безперечно, окреслений вище перелік фонових знань буде основним без знань про загальноцвітні норми в іншомовному культурному середовищі норми поведінки. Останні бувають двох типів – норми вербальної та невербальної поведінки. Незнання цих норм поведінки може спричинити сильну негативну реакцію з боку представника іншомовної культури.

Перший тип – *норми вербальної поведінки* – описується поняттям мовленнєвий стикує правила якого дикують комунікантам використання певних формул, кліше, лексичних одиниць, граматичних структур, інтонаційних моделей відповідно до ситуації спілкування та статусу комунікативного партнера. Прикладом може служити використання різночанітних форм вітання чи прощання з урахуванням назначених чинників: *Hi Sean!* (*Morning!*) *Bye! See you* – у неформальний ситуації, вітаючись прощаючись із колегою, ровесником тощо *Good morning!* *How are you?* *Goodbye!* *I hope to see you soon* – у формальній ситуації, вітаючись чи прощаючись зі старшою людиною, незнайомою людиною тощо. Отже, наше завдання полягає в ознайомленні старшокласників із типовими для типової ситуації спілкування правилами мовленнєвої поведінки з тим, щоб сприяти свідомому вибору мовленнєвих форм адекватних ситуації та статусу комунікативного партнера.

Другий тип – *норми невербальної поведінки* – це насамперед соціально зумовлені в даному культурному осередку правила поведінки, зокрема поведінки в громадських місцях за столом тощо, а також соціально та культурно зумовлене використання параконтактівних засобів спілкування (жести міміка, контактне вітання тощо) та іроксеміки (відстань між комунікантами). Наши учні повинні, наприклад, знати, що під час розмови американці чи британці віддалені один від одного на довжину простягненої руки. Не менш важливими є знання того, що багаторазове потискування рук під час вітання чи прощання, властиве нашій культурі, дивує представників англомовної культури, а якщо їх самих запукають до цього процесу, то іноді її дратує оскільки вони є "не контактними" людьми: вони потискують один одному руки тільки тоді, коли вперше знайомляться з людиною і ніколи більше. Важливо знати, що під час обіду в ресторані, перебуваючи за столом у колі знайомих чи незнайомих людей, стід починати юти тільки після того як всіх обслугують. Перпендикулярне розташування

на тарілці виделки та ножа сигналізує офіцанту, що людина ще не закінчила їсти. Сигналом про закінчення обіду є інше паралельне розташування на тарілці.

Відомо, що носіями мови використовується велика кількість кінем, які є характерні для нашої невербальної поведінки. Тому вважаємо за доцільне ознайомити українських старшокласників з відібраним мінімумом кінем для рецептивного засвоєння. Такий мінімум можна визначити лише емпірично, оскільки, як показує аналіз досліджень, присвячених мові жестів (body language) американців, британців та канадців, перетік даних кінем є досить великий. Проаналізувавши даний перелік разом із колегами – носіями мови, ми змогли визначити кінеми, які найбільш часто використовуються ними у спілкуванні і знання яких дозволить уникнути порушення комунікації. Таким чинеми є:

- великий та вказівний пальці утворюють коло а речіта вилігнуті догори – жест, який сигналізує, що все добре та замінює мовленнєвий сигнал О К,

- простягнута в бік рука, стиснута в кулак із відігнутим великим пальцем – жест, за допомогою якого зупиняється таксі.

Схрещені вказівні та середні пальці обох рук – жест, що замінює або супроводжує ілюматичний вираз to cross one's fingers (to keep one's fingers crossed), який за значенням відповідає виразу "тримати за когось кулаки".

- дві руки підняті на рівні плечей долонями від себе, стиснуті в кулак великий та середні пальці одночасно розгиняються та згиняються, імітуючи лапки – жест, який сигналізує про те, що людина має на увазі зовсім протилежне, ніж те, що сказала (в українській мові в такій ситуації ми оперуємо лише вербалними засобами, говорячи, наприклад, він "хороша" (в тапках) "поділа")

- великий палець догори – жест, який показує, що все добре.
- великий палець донизу – жест, що сигналізує про невдачу
- лягнути великим та середнім пальцями – жест, який використовується для того, щоб привернути увагу або сигналізує, що людина щось згадала.

Почитування в сторони кистю руки (пальці в стороні долоня донизу) – жест, який сигналізує про нейтральні ставлення до чогось.

Таким чином, нами окреслений орієнтовний обсяг фонових знань, володіння якими сприятиме взаєморозумінню у процесі міжкультурної комунікації.

Однак зміст соціокультурного компонента складає не лише соціокультурна інформація, а є й спосіб її вираження іноземною мовою, тобто не лише фонові знання, але й знання про країну, акумульовані у певних мовних засобах. До таких засобів належать мовні та мовленнєві одиниці за допомогою яких відображаються реалії позамовної дійсності народу – національні реалії (безеквівалентні ієкспресії одиниці абревіатури, антропоніми топоніми) вільні та стали словесоточення форму та мовленнєвого етикету.

Для здійснення іншомовної комунікації в умовах автентичного соціокультурного контексту необхідно не лише володіти певними соціокультурними, фоновими знаннями та знаннями про систему мови, що обслуговує дану культуру, але й адекватно застосовувати їх у відповідних ситуаціях спілкування. Тому правомірним є включення до структури соціокультурного компонента змісту навчання навичок та вмінь операування цими знаннями.

Таким чином, ми виділяємо такі складові соціокультурного компонента змісту навчання англійської мови на старшому ступені середньої школи: 1) фонові знання – співвіднесену з інтересами українських старшокласників сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мову якого вони вивчають, про стандарти комунікативної поведінки та про норми верbalної і невербальної поведінки, прийняті в даній культурній спільноті; 2) мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації – національні реалії, вільні та стали словесоточення, формулі мовленнєвого етикету; 3) навички та вміння операування фоновими знаннями та мовним та мовленнєвим матеріалом соціокультурного плану.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Ананьев Б Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977 – 380 с
- 2 Верещагин Е.М., Костомаров В Г Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного – 4-е изд. перераб. и доп. – М: Рус. яз. 1990 – 247 с

3. Никитенко З.Н., Оснянова О.М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе // Иностр. яз. в школе. – 1993. - № 3. – С. 5-10.
4. Никольский Л.Б., Швейцер А.Д. Социальная дифференциация английского языка в США. – М.: Наука, 1983. – 215 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 1998. – 159 с.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
7. Тарнопольський О.Б., Скліренко Н.К. Стандарти комунікативної поведінки у США: посіб. для студ. старш. курс. філол. ф-тів. ун-ту – К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. – 175 с.
8. Хоменюк О.В. Дослідження інтересів старших школярів у контексті змісту навчання англійської мови на старшому ступені середньої школи // Іноз. мови. – 1998. - №3. – С.3-5.
9. Adaskov K., Britten D., Fahsi B. Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco// ELT Journal. – 1990. – N 44. – Vol. I – P.3-10.
10. Lado R. Linguistics across Cultures. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. – 206 p.
11. Lessard-Clouston M. Assessing Culture Learning: Issues and Suggestions // Canadian Modern Language Review. -1992. - N 48. – Vol. 2. – P.326-341.
12. Nemni M. Mefiez-vous du discours interculturel! // Canadian Modern Language Review. – 1992. – N 49. – Vol. 1. – P.10-36.
13. Saville-Troike M. Teaching English as a Second Culture // On TESOL '74. – Washington: TESOL. – 1975. – P.83-94.
14. Stern H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching. - Oxford: Oxford University Press, 1983. – 582 p.
15. Street B. Culture is a Verb: Anthropological Aspects of Language and Cultural Process // Language and Culture. – Clevedon, Avon: Multilingual Matters and BAAL. – 1993. – P.23-43.

# ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Надія ЛЕСНЯК

## ВИВЧЕННЯ КОМПОЗИЦІЇ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Заняття з образотворчого мистецтва в школі не можуть досягти бажаної результативності без цілеспрямованого формування в учнів композиційних умінь і навичок. Композиційна робота повинна бути обов'язковим елементом кожного уроку. Потрібно використовувати інноваційні методи навчання дотримуючись послідовності та наступності, розкриваючи зміст програмних завдань від простого до складного. Тільки при умові систематичної і планомірної роботи над засвоєнням учнями композиційних умінь і навичок можна досягти поставленої мети.

Однак практика шкільного навчання свідчить, що належна робота з цих питань як правило не проводиться, незважаючи на наявність в сучасних програмах конкретних вимог щодо композиційних умінь та навичок в учнів кожного класу<sup>1</sup>. Такий стан справ можна пояснити недостатньою методичною розробленістю даної проблеми відсутністю різноманітних форм та прийомів роботи.

Передусім привертає увагу той факт, що учні початкових класів у переважній більшості не ознакомлені з теоретичним матеріалом, не вміють пояснити значення термінів, погано орієнтуються у виражальних засобах композиції, у них відповідах часто спостерігається нерозуміння поставленого запитання. Все це – недоліки в організації навчального процесу. Дуже часто на уроках учителі не дають конкретних композиційних завдань, не виявляють рівня знань і вмінь учнів, не звертають уваги на якість їх відповідей. Відсутність цілеспрямованої роботи знижує ефективність уроків образотворчого мистецтва рівень засвоєння учнями змісту навчальної програми.

Доводиться спостерігати, що в багатьох учнів відсутнє ставлення до малювання як до навчальної діяльності. Спостерігаються труднощі у здісненні художніх операцій (не лише одна изу синтезу та порівняння, але й головним чином абстракції та конкретизації). Ці труднощі проявляються у формальному зображені загальної форми предмета, неточному виділенні його характерних ознак. Малюнки учнів здебільшого дуже дрібні. Навіть якщо школярам пропонують намалювати предмет яким чайже у них перед очима його розміри будуть у багатьох зменшенні, приблизно в два-три та більше рази. Можна принести, що дітям при маленьких розмірах малюнка легше досягти подібності з зображенням об'єктом передати основні пропорційні відношення його частин. Деякі ж учні, навпаки, значно збільшують розмір своїх малюнків, а отже не задумуються над тим, якого розміру краще їм надати.

Переважна більшість учнів застосовує горизонтальний формат альбомного листа, не враховуючи, чи буде малюнок виразним. Часто діти молодшого шкільного віку не усвідомлюють мети застосування засобів зображення простору. Вони випадково вибирають окремі прийоми тінійної перспективи, проводять лінію горизонту, зменшують віддалені об'єкти і т.д. Знаючи деякі прийоми зображення глибини простору, учні не завжди їх використовують. Наприклад, ім не подобається малюнок в якому одні предмети загорожують інші. Внаслідок цього діти часто роблять фризову побудову зображення всіх предметів на своєму малюнку, зображені на одній лінії, "щоб все було добре видно". Неволодіння графічним прийомом загорожування також знижує виразність малюнків, бо не вдається досягнути враження взаємозв'язку, цілісності і глибини простору. В одному малюнку той же прийом може бути використаний при зображені одних об'єктів правильно, а інших – неточно і

1 Експериментальна інтегрована програма з образотворчого мистецтва 1-4 к. кл (Автор С. В. Коновець) // Початкова школа 1999 – №9

немитьково. Наприклад, деякі учні непогано використовують правило за яким об'єкти на тальних планах зображуються порівняно меншими за розмірами, ніж на більшіх. Зображені кілька об'єктів у правильному відношенні величин учень може захопитися і в подальшій роботі не використовувати наявні у нього знання. Неправильна просторова організація предметів пояснюється недостатнім осмисленням завдання невмінням об'єднати предмети в групу за змістом.

Сюжетний малюнок дуже причітний. Діти починають малювати не з головного, а з знайомого чи улюблена об'єкта, наприклад з будинка, дерева. Вони не знають прийомів об'єднання зображення предметів у групи. При виконанні мають на тему діти не планують свою діяльність. Захопившися зображенням улюблена предмета чи зткнувшись з графічними труднощами, вони змінюють свій задум.

У багаторізноманітній композиції (на заданий сюжет, тему) залишаються труднощі постановлення змістових зв'язків між об'єктами. Навіть при використанні апаратури, яка дозволяє вибирати а не малювати потрібні об'єкти, не оперувати образами в уяві а рисально пересувати предмети по аркуші паперу допускають помилки у компонуванні зв'язків з відношень. У результаті різко зменшується задумана композиція. Учили недостатньо розробляють сюжет, у них виникають труднощі в об'єднанні об'єктів за змістом композиції, відповідно до задуму, в передачі просторових відношень глибини простору. Таким чином, розробка сюжетної композиції виступає як цілий ряд існуєщих завдань. Діти не можуть відволітися від конкретних образів і спотукаючи на зображені площині всі об'єкти в задуманих сюжетних відношеннях взаємозв'язках.

Чи характерні для малюнків учнів початкових класів такі виражальні засоби композиції як симетрія ритм чи використовують вони їх у своїй творчості? Спостереження показують, що в предметному зображення симетрія застосовується досить часто як скоріше інтуїтивно. Ритм як виражальний засіб не завжди правильно використовується в роботах дітей, якщо їх спеціально цього не навчали. Малюючи орнамент діти переплютують різні форми, кольорові плями, не витримуючи одинакових інтервалів. Таким чином, немає повторення чи чергування ні форм із кольору. Якщо запитати чи гарний вийшов візерунок, діти відповідають стверджуючи. Однак при підставленні такого малюнка з роботою в якій чітко проявляється ритм форм і кольору, діти розгублено помічають, що їх візерунок, яким вони раніше вважали гарним має недоліки. Але чому, за якими ознаками зразок кращий від учнівської роботи діти відповісти не можуть?

Як свідчить проведений аналіз, робота над формуванням композиційних умінь і навичок на уроках образотворчого мистецтва потребує вдосконалення. Щоб успішно реалізувати програмні завдання з питань композиції необхідні:

- 1) підспрямоване засвоєння учнями відповідних теоретичних знань
- 2) систематична і підномірна діяльність, покликана вдосконалити композиційні уміння і навички учнів
- 3) урізноманітнення методів і прийомів роботи на уроках образотворчого мистецтва застосуванням комплексу вправ та завдань композиційного характеру

Основи композиційного мислення складаються з цірких вправ, з виконання елементарних навчальних завдань які вимагають розуміння виразних особливостей зображенувальної площини. Перший же крок математична ставить перед першокласниками композиційні завдання які вимагає організації площини аркуша паперу відповідно до основних законів композиції.

Перші ж навчання молодших школярів гармонізації зображення, вчитель повинен пояснити що таке композиція, наскільки важливо орієнтуватись у прийомах, правилах і законах композиції, уміти використовувати їх на уроках образотворчого мистецтва. Композиція (в дослівному перекладі з латинської мови означає створення, складання, з'єднання, з'єднок) є першочерговим елементом будь-якого виду образотворчої діяльності. В зображеній творчості дітей композиція – це створення малюнка на аркуші паперу, з'єднання елементів у єдине ціле.

Роботу над композицією потрібно проводити на кожному уроці образотворчого мистецтва, максимально використовуючи такі результативні елементи уроку, як сприйняття

творів образотворчого мистецтва, огляд і аналіз дитячих малюнків, індивідуальна робота з учнями з метою попередження помилок. Вирішуючи композиційні завдання потрібно враховувати вікові особливості методів школярів - конкретність і образність іхнього мислення, смоційність сприйняття. Для учнів початкових класів цілком доступне засвоєння в елементарній формі таких композиційних правил, як наявність композиційного центра передача руху чи стану спокою, дотримання симетрії чи рівноваги частин малюнка передача ритму, врахування і співвідношення протяжності зображенальної площини і зображення. Систематичний аналіз виконаних робіт, який вчитель організовує і участю дітей, сприяє засвоєнню правил композиції, тому що літі можуть порівняти малюнки, виконані на одну тему і на конкретних прийомах побачити, як використання відповідних правил допомагає зробити малюнок виразнішим. Потрібно ознайомлювати учнів із необхідністю врахування горизонталі і вертикалі, симетрії і асиметрії, ритму, контрасту і т.д. В результаті цілеспрямованої роботи учні вчаться свідомо компонувати свої роботи засвоюють поняття "розмір" і "формат".

У композиційній діяльності варто використовувати аплікацію з достатнім вибором деталей з яких будеться цілісне зображення. Робота з аплікацією дозволяє планувати розміщення на зображенувальній площині учням реально пересуваючи зображення по аркуші паперу, легше шукати оптимальний варіант композиції. Навіть у 4-му класі при вирішенні композиційних завдань недоліком зовсім відмовляється від використання цієї форми роботи тому що ліякі діти не можуть чітко виділити композицію в цілому з усіма складними зв'язками між об'єктами і просторовими відношеннями і тому відчувають необхідність в наочно-дійовому способі планування задуманого.

Потрібно вдосконалювати й уміння учнів об'єднувати предмети в групи за змістом, розміщувати їх в малюнках з урахуванням передачі просторових відношень на зображенувальній площині (ближчі предмети розміщувати нижче, дальні - вище на аркуші паперу, дальні предмети загорожувати близькими) зменшувати величину предметів у зв'язку з їх віддаленням. Для цього доцільно вчити учнів планюючи свою діяльність, розчленовувати роботу на стапи і виконувати її в певній послідовності.

Використання ірийомів передачі і чибіння простору на малюнку починається лише в результаті цілеспрямованого навчання. Його потрібно планувати таким чином щоб діти усвідомили необхідність використання того чи іншого прийому. Для цього вчителеві варто спиратися як на наявні у дітей життєвій досвід, так і на нові, свіжі спостереження. Заняття на яких вчитель буде займатися проблемою відображення просторових відношень в малюнку, доцільно будувати в такій послідовності попередні спостереження, робота з рухомою аплікацією, створення задуму, виконання учнями самостійного малюнка на тему.

В образотворчій діяльності важлива роль належить словесному супроводу. За мовними інструкціями педагога і коментарем учнів зайснюються керівництво процесом сприйняття об'єкта побудови композиції і вибір зображенувальних засобів.

### Способи формування в учнів композиційних умінь і навичок

- застосовувати якочіога повніше як традиційні широко відомі методи і прийоми роботи (академічні, новітні постійно урізноманітнюючі і половиною систему вправ і завдань);
- під час заняття потрібно відводити час на аналіз композиційних рішень як в творах художників, так і в роботах учнів;
- нехильно вимагати цілеспрямованих спостережень образних зіставень чіткіх розповідей про побачене чи чуване;
- впроваджувати в методику викладання образотворчого мистецтва і розв'язування форми роботи - окремі вправи завдання, літovі ігри, які б мали конкретну навчальну мету щодо вдосконалення композиційних знань умінь і навичок учнів.

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ (1970 – 1990 РОКИ)

Період 1970-1990-х років характеризується зростанням інтересу до науково-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів праці. Студії вітчизняних і зарубіжних учених присвячені питанням визначення існування та обсягу професійної підготовки вчителя трудового навчання формуванню у нього професійно значущих якостей.

Засаднічі положення достовірної проблеми висвітлені у роботах В. Сластьоніна [8, 9], М. Гімранова [3]. А Крючкова [5] Науковці з'ясували одну з головних причин недостатньої педагогічної підготовки вчителя трудового навчання - недостатнє професійне спрямування педагогічного навчання студентів інженерно-педагогічних та загальнотехнічних факультетів недінститутів.

Наприклад, М. Гімранов запропонував основні елементи професіограми вчителя праці (спеціфічними ознаками вчителя трудового навчання, на його думку є 1) політична зрілість, 2) любов до техніки, педагогічної справи, дітей, 3) здатність розуміти дітей; 4) широкі знання у сфері суміжних предметів, 5) вольові якості та організаторські здібності, 6) самостійність і творчість у роботі, 7) здатність робити матеріал доступним, зрозумілим передавати іншим свої знання і вміння вільно володіти методикою навчання, 8) понуття відповідальності за свою роботу 9) педагогічний такт спостережливість, добре ставлення до дітей [3, 29-31].

Відзначимо роботу В. Сластьоніна, у якій автор аналізує цілями покращення підготовки кваліфікованих вчителів трудового навчання, а й педагога-вихователя, порушує питання про необхідність розробки науково обґрунтованої професіограми вчителя трудового навчання "Велике значення в системі психолого-педагогичної підготовки майбутнього вчителя повинно надаватися формуванню у студентів професійно важливих психолого-педагогічних властивостей своєрідне сподушення яких визначає педагогічну майстерність" [8, 72-80]. В Сластьонін вважає що правильно розроблена професіограма повинна відповідати таким двом постулатам 1) виявленням основних властивостей і характеристик особистості вчителя здійснюється не шляхом супірничих показників, а на основі функціонального аналізу педагогічної діяльності, 2) вимоги до особистості вчителя не тільки відображають внутрішню структуру педагогічної діяльності, а й проектуються і задаються вимогами сутини. Особлива увага твердається на той факт, що особистість вчителя є не простою сукупністю характеристик адекватних структур педагогічної діяльності, а єдиною цілісною системою, логічним центром якої є мотиваційна сфера, що визначає її пізнавальні і професійно-педагогічну спрямованість.

Структура професіограми, запропонованої В. Сластьоніним має такий вигляд 1) властивості та характеристики які визначають пізнавальну і професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя, 2) вимоги до психолого-педагогичної підготовки, 3) об'єм і зміст спеціальної підготовки, 4) зміст методичної підготовки зі спеціальністю. Із огляду на це професіограма включає 1) суспільно-політичні якості, 2) соціально-педагогічні особистісні й стилю-педагогічні якості, 3) вимоги до психолого-педагогичної підготовки, 4) об'єм, склад і рівень спеціальної підготовки вчителя, 5) зміст методичної підготовки вчителя.

Перші три компоненти професіограми містять вимоги, що ставляться до професійної підготовки вчителя в цілому, а зміст методичної і спеціальної підготовки відображає вимоги до підготовки вчителя трудового навчання (загальнотехнічних дисциплін). Перша інших добре знання фундаментальних і спеціальних дисциплін, що дає можливість викладати свій предмет на високому науковому рівні. Друга вимога – педагогічна спрямованість.

Однак у професіограмі відсутній розділ, що стосується педагогічних здібностей вчителя трудового навчання. Про структуру педагогічних здібностей можна лише здогадуватись, виходячи з аналізу необхідних для вчителя спеціальних і загальних педагогічних знань, вчинь і навиків.

Спроба створити професіограму вчителя трудового навчання була здійснена і У Нішаналієвим [6, 3-9]. Вона охоплює такі розділи 1) загальні вимоги, які ставляться до професії вчителя високий ідейний рівень, нахил до педагогічної роботи, особливості розумової праці та мови, емоції вчителя, 2) спеціальні вимоги до вчителя загальнотехнічних дисциплін розуміння сути політехнічного принципу навчання, знання методики викладання

загальнотехнічних дисциплін, трудового навчання і політехнічних практикумів, 3) загальні та спеціальні знання, необхідні для висококваліфікованого навчання і виховання 4) загальні спеціальні вміння і навики необхідні для висококваліфікованого і продуктивного ведення навчання оволодіння прийомами роботи на металорізальних верстатах, у столярній і слюсарній справі навики дотримання правил техніки безпеки; 5) психофізичні процеси в професії вчителя трудового навчання (пам'ять, увага, мислення, мовлення, емоційність сприйняття вогляду, витривалість, індивідуальні здібності), технічне мислення і психологія технологічних здібностей

У такій професіограмі розкриваються системи політехнічної, загальнонаукової, загальнотехнічної, технічної і частково, методичної підготовки. Зовсім не аналізується система загальнопедагогичної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання, не виділяються педагогічні здібності вчителя.

Розуміючи недосконалість складеної професіограми У Нішаналієв через два роки доповнив її психограмою вчителя трудового навчання, в якій перерахував деякі професійно важливі якості [7-59].

Проблема підготовки вчителя трудового навчання висвітлювалась і в монографічних дослідженнях. Серед них вирізняється монографія "Актуальні проблеми підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін", видана у 1986 році авторським колективом (В Гетта, В Кузьменко, Д Рудик, Б Сіменяч) під керівництвом Д Тхоржевського [10]. Авторами проаналізовано питання вдосконалення навчального плану та програм пошукарення організації науково-методичної роботи, розвитку позиціональної активності студентів, формування у майбутніх вчителях трудового навчання системи конструкторсько-технологічних знань і вмінь. Дано монографія у загальному передовий досвід роботи факультетів загальнотехнічних дисциплін, оскільки автори представляли різні навчальні заклади.

Варто відзначити і монографічне дослідження В Гусєва "Вдосконалення змісту по інженерній підготовці вчителів праці в педінституті", що мало високий теоретичний рівень [4].

У 1992 році під редакцією Д Тхоржевського вийшла монографія "Удосконалення підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін" [11], у якій звертається увага на проблеми професійної орієнтації, підготовку студентів до керівництва технічною творчістю школярів на системний підхід в оцінюванні підготовки студентів до трудового виховання школи іарів.

Глибоким науковим аналізом досліджуваної проблеми характеризуються дві монографії А Вихруща "Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX - початок ХХ століття)", яка вийшла у 1993 році [1], і "Трудова політехнічна школа: мифи і реальність (1917-1941 pp)" 1994 року видання [2].

Зі створенням проблемної лабораторії з трудового виховання та професійного навчання під керівництвом Д Тхоржевського вдалося на певний період заповнити вакум у методичному забезпеченні підготовки вчителя трудового навчання. Методичні рекомендації з організації методичної та навчально-виховної роботи на факультетах загальнотехнічних дисциплін, які вона розробляла, дали змогу узагальнити передовий педагогічний досвід із цієї підготовки та враховуючи його, будувати навчальний процес. При повній відсутності спеціальної методичної літератури, яка стосувалася підготовки вчителів трудового навчання, лабораторія виконувала функцію обміну досвідом з проблем підготовки вчителів трудового навчання та доповнювала існуючі навчальні посібники з методики викладання загальнотехнічних дисциплін.

Наукові та науково-методичні розробки підготовки вчителів трудового навчання висвітлювались і в дисертаційних дослідженнях. Перша кандидатська дисертація з даної проблематики була виконана у 1973 році Н Серебряковим. На основі аналізу виробництва на підприємствах і змісту шкільних програм трудового навчання він обґрунтів є широкі вимоги до вчителя праці, зокрема такі: 1) володіти широким поетичним і загальнокультурним кругозором; 2) глибоко знати наукові принципи сучасного виробництва; 3) практично володіти промисловою і сільськогосподарською технікою, уміти користуватися технічними засобами навчання; 4) мати знання в галузі своєї спеціальності; 5) бути в курсі досягнень науки і техніки; 6) уміти розвивати творчі здібності у молоді; 7) мати знання не лише з загальнотехнічних дисциплін, а й з фізики, вищої математики; 8) володіти високим почуттям обов'язку перед суспільством за важливість своєї праці. Звичайно що даний перелік вимог є не цілком

досконалізм, але варто відзначити саму спробу введення нових понять до вже існуючої професіограми вчителя трудового навчання.

Решта дисертаційних досліджень 70-х років в основному присвячені окремим питанням технічної та методичної підготовки вчителя трудового навчання, а також проблемам розвитку системи трудового навчання школярів. Майже всі вони побудовані на описі досвіду власної роботи.

Значне зростання інтересу до проблеми професійної підготовки вчителів трудового навчання спостерігається у 80-ті роки. У цей час з'являється велика кількість дисертаційних досліджень, як кандидатських, так і докторських, присвячених основним проблемам підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін. Це відіграво велику роль у науково-методичному забезпеченні навчального процесу на загальнотехнічних, інженерно-педагогічних факультетах педагогічних вузів України.

Праці науковців з проблеми підготовки вчителя трудового навчання (статті, монографічні та дисертаційні дослідження) доповнювали нормативну базу науково-методичного забезпечення навчального процесу на факультетах (навчальні плани і програми), а також вказували на конкретні способи вирішення окремих науково-методичних проблем.

Насамкінець зауважимо, що спроба створення окремими вченими професіограми вчителя трудового навчання і наприкінці ХХ століття ще не є завершеною. Тому науково-методичні набутки минулих десятиліть залишаються вартісними і сьогодні.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вихруш А.В. Трудова підготовка учнів в загальноосвітніх школах України (XIX – початок ХХ століття) / За ред. Д.О. Тхоржевського. – К.: в-во КДПУ, 1993. – 173 с.
2. Вихруш А. В. Трудова політехнічна школа: міфи і реальність (1917 – 1941 pp.) / За ред. Д О Тхоржевського. – К.: в-во КДПУ, 1994. – 135 с.
3. Гимранов М. В. Профессионально-педагогическая направленность в преподавании технических дисциплин // Профессиональная подготовка учителя трудового обучения: Материалы республиканского семинара: Сб. статей. – М., 1976. – 142 с.
4. Гусек В.И. Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединституте. – К., 1988. – 131 с.
5. Крючков А.Ф. Подготовка учителей технических дисциплин и труда // Советская педагогика. – 1969. – №9. – С.62-69.
6. Нишаналиев У.Н. Профессиограмма учителя трудового обучения // Инженерно-педагогические проблемы преподавания общетехнических и специальных дисциплин. – Ташкент – 1978. – 142 с.
7. Нишаналиев У.Н. Теория и практика подготовки учителей трудового обучения в истории советского педагогического образования. – Ташкент: в-во ТДПУ. – 1981. – 81 с.
8. Сластенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика. – 1973. – №5. – С.72-80.
9. Сластенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка учителя трудового обучения. Опыт, проблемы, перспективы // Профессиональная подготовка учителей трудового обучения: Материалы республиканского семинара: Сб. статей. – М., 1976. – 142 с.
10. Тхоржевский Д.А., Гетта В.Г., Сименач Б.В., Кульменко В.В., Рудик Д.Ф. Актуальные проблемы подготовки учителя общетехнических дисциплин / Под ред. Д.А. Тхоржевского. – К.: Педагогика. – 1986. – 174 с.
11. Удосконалення підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін / Д.О Тхоржевський, В.І.Андріянин, Т.М. Антонов та ін. / За ред. Д.О.Тхоржевського. – К.: Освіта. – 1992. – 69 с.

Віталій КУЛЬЧИЦЬКИЙ

### ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ ОУН ТА УПА

Організація українських націоналістів (ОУН) виникла у січні-лютому 1929 р. у Відні, коли в Західній Україні починалось піднесення соціальної боротьби. Її утворили Українська військова організація (УВО), студентська організація "Асоціація української націоналістичної молоді" (Львів), "Українська націоналістична молодь" (Прага), "Легіон українських націоналістів" (Подебради, Чехословаччина). Організацію очолив лідер УВО Є. Коновалець. Свою діяльність вона підпорядкувала антипольській боротьбі, духовному відродженню нашії та

і історичних традицій і утворенню суверенної української держави ОУН виступала за трудову приватну власність підприємництво у промисловості й торгівлі, розбудову кооперації. Все це відповідало інтересам переважної більшості населення. В організації панувала атмосфера фанатичного патріотизму, готовності жертвувати життям і своїм і інших – за національну ідею [8, 544].

ОУН мала свої друковані органи – офіційний "Розбудова нації", що виходив у Празі, ряд нелегальних газет на території Галичини а також ін., що вільно видавалися в кількох країнах Європи та Америки, передусім там, де були зосереджені поселення української еміграції. З ініціативи ОУН було створено кілька громадських організацій, зокрема "Український народний союз" у Франції, "Українське національне об'єднання" в Німеччині, а також у Канаді, там же – "Молоді українська націоналісти", "Відродження" в Аргентині та ін [2, 108].

Впродовж суспільно-політичної діяльності в ОУН мали місце конфлікти серед керівництва, відбувалися розколи організацій. Поступово на перші ролі тут виходять С.Бандера, А.Мельник, Я.Стецько, О.Сеник, М.Сіборський. Оутівці інші організацій націоналістичного спрямування діяли спільно з представниками української греко-католицької церкви які поряд з культурницькою діяльністю проповідували також утворення самостійної України – незалежної як від Польщі так і від Радянського Союзу.

Об'єднання різних партійних і націоналістичних течій дало можливість виробити єдину доктрину ідейно-виховної роботи серед широкого загалу людей і серед молоді особливо Резервіоні сили аташі, пропаганди, виховання освіти були зbrane воєдино і почали працювати в одному напрямі. Тому "з політичних акцій ОУН дуже успішною була масова виховно-пропагандистська робота, що складалася і поширювання підпільної літератури, влаштування ідеологічно вишкільних курсів, пропагування культу героїв, сполученим з відповідним святкуванням сімейним могил тощо і виховно-організаційна праця в земельних організаціях і товариствах школах. У цій для них ОУН добував значні успіхи українська молодь на Західній Україні, не виключаючи селянської і робітничої молоді (наприклад Львівське робітниче товариство "Сила") є майже під відносним впливом ОУН" [10, 645].

При штабі ОУН-УПА існував Головний Осередок Пропаганди (ГОП) і суспільно-політична реферантура, котрі керували ідейно-виховною та пропагандистською діяльністю проводу, спрямовували роботу територіальних референтів різного ступеня (сільських районних окружних) [10, 797].

Окрему увагу ОУН спрямовувала на молодь. За вказівками Організації по селах і містах були створені гуртки самоосвіти, хорові мистецькі спортивні Практика була поставлена так, щоб він одна людина "не ходить самопасом". Постійно велися боротьба з пияцтвом і курінням. Була звернена увага, щоб українці купували товари в українських кооперативах, а таїх своїх прибутків складали пожертви на українські культурні та патріотичні потреби [7, 10].

Дутчак Петро Спиридонович, село Коржова Монастирищенського району Тернопільської області,гадає: "Вступив я в ОУН весною 1941 року. Перед нами ставили завдання виховувати молодь, готувати її до вступу в ОУН-УПА. З нас готували зв'язкових між станціями. Оскільки ми були чайже дітьми то нас рідко запідозрювали у передачі "штафт". Організацію керував районний провід. Я був референтом у нашому селі. Готовував виступи для молоді, організовував пропаганду, здійснював похід ОУН" [4, 492].

Для української молоді в Організації були створені вишкоти, що розташовувалися на Самбірщині, Рава-Русині, Кадуціні й у Галицькому районі. Там вивчали або розвідки пропаганди високового вишколу "Командування УПА" організовувало низку медичних курсів для студентів медицини, які перервали своє навчання в університетах, щоб служити своєму народові санітарні курси медсестер, на які масово записувались українські дівчата" [6, 47].

Під впливом діяльності провідників ОУН-УПА молодь об'єнувалась у Сингаки української молоді або створювала молодіжні угрупування при Організації – так звану "юнацьку спілку" в якій обов'язковими рисами молодої людини були готовий (повний готовності), безкорисливий, чесний, карний (вірний), активний і завзятий, відважний, рішучий, витривалий, збалансований, точний, здоровий, обережний [7, 13].

Глибокі процеси, що проходили в широких українських масах відмінна боротьба українського народу за власну державність привели його до піку національної свідомості. Саме

ця свідомість тягла в основу ідеально-виховної роботи з молоддю в ОУН-УПА. Цю свідомість будили, підіймали, спрямовували бунівці різними шляхами. Для оборони української молоді від духовного нищіння були проведені спеціальні акції. До них належали шкільна акція, акція проти участі української молоді в пионерських і комсомольських організаціях, акція проти вживання російської мови і т.д. Усі акції супроводжуватися відповідними листівками брошурами ОУН-УПА активно впроваджувала і поширювала освіту серед молоді тому, що, по-перше освітні заклади є сильним формуючим чинником молодої особистості. Заслужене у людину за шкільною партою не зникає безслідно, а часто визначає подальший її життєвий шлях. По-друге середньошкільна та студентська молодь були основними джерелами поповнення організаційних структур ОУН-УПА. Саме тому важливі наслідки мати вище згадана шкільна акція. Вона полягала в вірчанні підпілля в лагти українських школ у певному, так би мовити, нагляді підпілля над школництвом. Рішення про її проведення було прийняте на конференції українських націоналістів в Бердіні ще в червні 1933 року. Конференція вирішила провести масову політичну акцію проти опоточення українських шкіл (пізніше в роки Другої Світової війни такі акції проводила УПА проти русифікації українських шкіл). Основна мета акції полягала у тому, щоби

а) "не допустити, щоб окупанти вже від народної школи міг затримувати український дух, відомством, примиритивістю і станом панування на західноукраїнських землях";

б) "вернути увагу українських дітей на стан паневолення вчителів в їх душах небові до рідної мови і культури та ворожість до тих, хто їх нищить" [5, 77].

Шкільна акція почалася з масового розповсюдження "тетючок" де пояснювалися завдання акції та вказані засяжання до боротьби. Було підготовлено два видови - "Український народе!" та "Молоді друзі! Українські школярі!". В останній закликавось "Не дайте щоб з Вас вороги зробили яничарів! Не дайте щоб тяхи обернули Вас у своїх службових рабів!" У "тетючок" було 12 вічної учнівських дій під час акції - від нищення портретів польських поетичних діячів до саботажу уроків, що проводиться вчителями-поляками. З самого початку акція набула характеру активної протидії органам влади, очоплюючи все більшу територію [5, 78].

Підтримуючи погляд української молоді до освіти, підлітки мало багато застережень до змісту навчання різних дисциплін. Свої думки щодо змісту навчання в українських школах вони викладато в широкому зверненні ілюзію називу "Слово до учителів - братів із східних областей України." Це звернення багато разів перевидане і доповнене було, так би мовити, "методичним посібником" для навчання в українській школі. У ньому було щ'яком виразно викладено думку підпілля про те, що треба, а чого не треба вчити в українських школах [10, 803].

Однією з найбільших політичних акцій ОУН-УПА стала боротьба за "духу" української молоді цією жахом поширення спеціальної підпільної літератури і листівок. Зявляються журнали для молоді. "На чатах" (для старшої молоді), "На зміну" (для молодших) - це видання ОУН-УПА видас свій журнал для молоді "За волю України". Журнали з'являються в усіх можливих формах друкум: цикlostіям, на друкарських машинках. Крім оригінальних видань треба розрізнати ще видання, що їх переписують і різними способами поширюють [10, 800]. Видання для молоді містять матеріали із історії України, спогади і матеріали з боротьби українського народу, а також статті на політичні гуманітарні теми.

У роки Другої світової війни перебування окремого повстанського відділу УПА в кожному селі мало виховально-пропагандистський характер. Від повстанців у розмовах з селянською молоддю вимагалось порушувати такі теми:

- хто експлуатує селянство та хто його кшталтом наживається
  - придушення селянства податками та пошкодженнями
  - несправедливість життя з огляду на постійні арешти та виводи
  - пояснення сутності системи та рекомендування засобів боротьби проти неї
- З робітничою молоддю розмовляти про
- неносильну працю робітника в СРСР та про експлуатацію методами стахановицтва соцзмагань трудових норм.
  - брехливість пропаганди більшовицької про те, що робітники самі керують працею фабрик та заводів
  - програму ОУН, що стосується праці робітників та промисловості

Зокрема у книзі "Українська партизанка" С Хмеля зауважено "З шкільною молоддю (з вищих і середніх навч) слід розмовляти перед усім про і предмети, які большевицька диктаторська система не дає, або подає у спотвореному вигляді а саме: історію України, українську літературу, географію, господарство, культуру. Розкрити правдиве обличчя комсомолу" [11, 111-114].

Повстанці також повинні були вміти розмовляти із дітьми "Насамперед слід прихилити дитину до себе, здобути її довір'я" [9, 1].

Наїпопулярнішими методами виховного впливу були публічні тексти організацій бібліотек та театральних вистав - "ювілеї з приводу визначних подій української історії або на честь видатних українських діячів" [1, 109]. Окрім того проводились зустрічі, бесіди молоді з представниками старшого покоління, котрі ще пам'ятали роки збройної боротьби за незалежність України (1919-1921 рр.), коли незламний дух волі передавався із уст в уста. Все це впливало в першу чергу на свідомість слухачів, виховувало в них роуміння своєї національної "окремішності" і тих завдань, що ставила історія перед українською молоддю і всім українським народом.

Не обминули увагою керівники ОУН-УПА вихованні молоді такого важливого аспекту, як почуття. Тому значну увагу вони звернули на українську пісню, музичну організацію масових походів, в яких брали участь членів членів українського населення особливим методом. Учасники походів одягались в українські строї і стрункими колонами йшли під звуки музики. А в підрозділах УПА командири мали за обов'язок підтримувати ініціативу створення самодіяльних гуртків у відділах: художнього, драматичного, хорового тощо. Повстанці - це в переважній більшості, молоді люди, а тому ім потрібно дати змогу проявитися в позитивній ініціативі всередині відділу [11, 60].

ОУН звертала увагу і на фізичне виховання молоді. З цією метою утворювались спортивні організації, відбувались змагання, що було своєрідним посереднім військовим випробуванням. Усе це давало півдікі наслідки. Із котиших пригірків окупантами неволюю селян виховувався новий тип людини: сміливі, мужні, фізично міцної і виправної, пронятіх любов'ю до Батьківщини і готової пожерттувати для неї своїм життям. Це застосування в педагогічному створити армію УПА з високою дисципліною і самодисципліною.

Аналіз даних матеріалів робить висновки очевидними в діяльності націоналістичного руху ОУН на Україні першої половини ХХ століття був вибраний єдино нравильний напрям у боротьбі за "душу" української нації. Він ґрунтувався на засадах здорового націоналізму та християнської моралі і спрямовувався в основному на метод майбутніх нації. Виховна і пропагандистська робота проводилася такими методами і засобами:

#### I. На офіційному рівні:

- 1 Організація і створення гуртків, суспільно-політичних організацій спілок
- 2 Святкування визначних дат української історії, вшанування національних героїв, силання могил, святкові тітургії та походи
- 3 Використання християнської моралі і впливу церкви для формування особистості молодіжних людей

#### II. У півніці:

- 1 Попізнення підпільної літератури чистівок
- 2 Проведення зустрічей, що стосувалися педагогічної діяльності в школах на окупованих українських територіях
- 3 Бесіди, навчання в підрозділах УПА з бійцями, що проводилися командирачами виховниками і референтами пропаганди
- 4 Бесіди, виховна робота серед населення різних вікових груп на територіях контролюваних УПА
- 5 Спільні молебні відправи в неділю і перед босом

Отож, підсумовуючи можна залишити, що діяльність ОУН-УПА дала новий поштовх для розвитку виховної доктрини української школи та формування її національного менталітету. Тільки змінившись і оцінити чинуле можна будувати гідне майбутнє для нації.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1 Ващенко І. Виховання волі та характеру. - Лондон: Спілка Української Молоді, 1952. С. 109
- 2 Жуковський А., Субтельний О. Нарис історії України. - Львів: 1992. - 230 с.

- 3 Косик В Україна і Німеччина у другій світовій війні НТШ у Львові – Париж-Нью-Йорк-Львів 1993 – 113 – С 438.
- 4 Літопис иллістратора України Львів. Просвіта 1993. – Кн 1 – С.492
- 5 Організація Українських Націоналістів і Українська Повстанська Армія (історія, уроки сучасності) Матеріали наукової конференції – Стрий 1993 – С 77
- 6 Мірчук І. Українська Повстанська Армія – Львів 1991. – 447 с
- 7 Революційна ОУН під проводом Степана Бандери (причини до історії) - Стрий УВІС 1993 – С 10
- 8 Субтельний О. Україна історія – К. Либідь, 1993 – 716 с
- 9 Листівка ОУН до українських дітей/ Тернопільський краєзнавчий музей
- 10 Тиктор І. Історія Українського Війська (друге поповнення) - Вінниця Каназа клуб приятеля Української книжки, 1953. – С.645
- 11 Хмель С. Українська Партизанка (3 країнових матеріалів) - Львів Шлях Перемоги 1994 – С 111-114

Анатолій ЦЬОСЬ

## ІНІЦІАЦІЇ ДАВНІХ СЛОВ'ЯН

Важко персоонізити для фізичного і морального виховання юність, стабілізації життя колективу і ігуртованості людей значення таїх слов янських ініціацій. Термін "ініціація" виводиться від латинського слова ініціум і перекладається як "початок" 'посвячення"

Обряд ініціації передбачає посвяту юнаків у дорослих чоловіків через систему фізичних і психологічних випробувань. Аналіз змісту ініціації різних народів показує, що хоч вони проходили по-різному, основні правила були спільними. До них належать тілесні ушкодження, символічне почирання члопіця (поточання твариною), воскресіння в якості нової людини.

На думку відомого фольклориста й етнолога А. Ван-Генпела, обряд ініціації здійснюється в три стадії:

- сегрегація тобто відокремлення подінні від старого оточення і розрив із минулім
- граніця – промежний стан порубіжний період
- репкорпорація, тобто включення до суспільства і колективу в новій якості і новому статусі [16].

У ратянській історичній науці констатувалося, що методики ініціації властиві лише для епохи первіснообщинного ладу. Вистовлювалася думка, що у східних слов'ян ініціації взагалі не існували [9-13]. Водночас, ще на початку ХХ ст. М. Грушевський [6] Н. Заглада [10] вказували на феномен ініціації у давньому слов'янському суспільстві. Сучасними українськими [7, 11] та зарубіжними [17] вченими наводиться досить багато фактичного матеріалу, який підтверджує існування ініціації у слов'ян. Спирючись на ці та інші докази, Балушок визначив основні риси давньослов'янської ініціації [1, 2].

Давньослов'янська ініціація починалася ритуальним відокремленням члопіців від общини і відправкою в особливий табір, який розміщувався в священному місці. Це місце прирівнювалося до потойбічного світу, що є не випадковим, оскільки за поручами ритуалу члопіці-ініціанти переживали символічну смерть. Їх розмальовували чорною фарбою, вони не стриглися і не тошили їм заборонялося сміялися й розмовляти. Ініціантів піддавали фізичним випробуванням, завдавали болючих ран, бити не давали, юсти або годували отидною ржею, позбавляли сну, тягали за волосся, кидали у воду. Все це було сиріямо не тільки на випробування та розвиток витривалості, сили, волі у ініціантів, а й свідчило про їх ритуальну смерть, оскільки з ними поводилися протилежно до принятого в світі людей [2].

При символічному вчиненні ініціантів мала місце не просто їх смерть а обрядове проковтування чудовиськом, що за первісними уявленнями, давало ініціюваному магічні знання і в іншому над навколошнім світом. У європейських народів, зокрема в скіфів, кельтів, германців, баттів та ін., широко побутувало покирання ініціантів страхітливим змісом [12].

З курганів початку II тис. до н.е. на Кавказі походять срібні чаши з численними зображеннями вовків. На одній із них вирізблена процесія чоловіків у вовчих масках з кубками в руках. У центрі композиції на троні під деревом сидить божество з кубком у вовчій масці. Поруч із богом лежать два вовки. Ці зображення на чаши (віком майже 4 тис. років) є

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

детальною ілюстрацією до міфу про бога воїнів-вовків. Вовкачи звали своїх воїнів стародавні іранці, хети, греки, германці [11].

Образ воїна-вовка виразно простежується у тюрко- та монголомовних степових народів – від Байкату до Дунаю монголів, бурятів якутів, киргизів туркменів каракалпаків, казаків, гунів поювців. Кочовики євразійських степів називали себе "синами вовків".

На території України особливо на Полтасі кульг вовка був також широко розповсюдженим [8] що відзначав іде Геродот Розповідаючи про звичаї ісерів що жили біля верхів'їв Дніпра. Прип'яті та Південного Бугу, він писав "Ці люди вочевидь чаклуні Скифи та езини що живуть серед них, у всякому разі запевняють що кожен нерв щороку на кілька днів обертається на вовка, а потім знову поринає в людську подобу" [4 213]. Важко судити чи є хоч якесь спадкоємність між тими тваринами і пізнішими потіщуками але мотив „аконгронії“ (перетворення людини на вовка) й нині дуже поширений на цій території.

Багато цікавих повір'їв що пов'язані з вовкулаками зустрічаємо наприкінці ХІХ початку ХХ ст у працях В.Гринченка [5]. За народними уявленнями вовкулаки можуть бути кількома видами вовкулака-чаклуня який може довільно перекидатися вовком і робити вовками інших. врокаря на якого у певний час находить щось таке що мусить він бути вовком вовкулака-мотодашин, пущеного під час веселля [8]. Документальні записи та багатий етнографічний матеріал дають підставу стверджувати що в прадавні часи образ вовкулаки був досить розповсюдженим і загальноприйнятим.

Юнаки-звірі проживали в ісі в спеціальних будинках хотостяків існування яких за свідчують багаті етнографічні дані. В.Пропп [14] визначив такі основні риси тісового будинку:

- знаходився в схованці лісу
- за розмірами він був досить великим.
- був обнесений оторожею піколи з черепами
- стояв на стовнах
- вход до нього здійснювався по приставній драбині або стовпі
- вход та інші отвори завищувалися і закривалися.
- мав кілька приміщень

Чоювичі союзи поділялися на кілька рангів які відрізнялися за віковим принципом та створювали згуртовані "братські" групи. Членів цих груп піддавали ритуальним випробуванням. Про це свідчать різноманітні легенди про вовкулаків у яких розповідається, що вовки примушували вовкулаків "служити" собі. Вовки або собаки гризли і кусали вовкулаків від чого лишалися численні рані й шрами. "Вовку таки все бігає з вовками, а як де-котрій одстане то це вовки і боки нащипають".

Водночас між ініціантами відносини будувалися на основі рівності і братерства. Вони вважалися чайже різними і разом утворювали досить стійку і згуртовану групу. Перебуваючи в тісовому таборі молодь вивчала ритуали, міфи, традиції свого племені.

Особливого значення юнаки- "звірі" надавали фізичні та військовій підготовці. Про це свідчать стародавні твори, зокрема бітина про дружину богатиря-вовкулаки Волха Весславовича. Його дружинники які мають вік ініціантів ("по 15-тинацять років") проходять навчання "премудростей" що зводиться до мистецької та військової науки и фізичних вправ. У легенді про Добриню Микитича розповідається, що він "охочий був плавати по швидких ріках". В інших білинах вказується що богатирі в молодості потрапляли в богатирські дружини, проходили навчання і піддавалися різним випробуванням під керівництвом старших богатирів.

Важливим заняттям членів "вовчих" союзів було потювання, що мало ритуальний характер. Італійський історик Ф. Кардіні з цього приводу залишає "Біи звіром що теж є одним з видів ініціації, завершується пойданням його плоті та крові. Воїну не повинно надати силу або мудрість противника, допомогти здобути ізйіцініші його якості" [12 112].

Головним і найочевиднішим заняттям "звіриних" союзів була війна [2]. У давнину ініціантіні чоювичі союзи молодих воїнів іndoєвропейських народів нерідко становили наймобільну військову силу племені. Потім на основі цих союзів у давніх слов'ян виникли князівські дружини.

Нападаючи на противника воїни- "вовки" уподібнювалися им звірам, наслідуючи їх чижацьку поведінку. Цьому сприяли особливі ритуали скстатичного типу із спеціальними

танцями вживання наркотичних і п'янких речовин та надягання звіриних шкур. Одягнена в особливий обставини івріна шкура за словами Ф. Кардіні "прикріплювала" людину до звіриного стану і зумовлювала відповідну поведінку воїнів. У бій вони йшли прикритими лише вовчими шкурами і "цеї воїни, подібно звіру, справляють на людину чаклунську длю, вселяючи в неї страх" [12, 113]. Характерним є те, що воїни- "звірі" чинили розбої тільки поза межами свого народу. У билині про Волха Всеvolodовича говориться

*Гой еси ви, дружина хоробрая  
Ходите по царству Індійському  
Рубайте старого малого  
Не залишайте у царстві на синена.  
А і ходите його дружина по царству Індійському  
А и рубають старого малого*

Цапевно саме тому Маврикій пише про слов'ян: "Іх молоді люди можуть зносидька панести на наших воїнів. При таких умовах неможливо буде завдати їм шкоди" [3, 401]. Тацит описуючи побут і способ життя давніх германців, зокрема їхніх молодих воїнів-ініціантів також зауважував, що слов'яни-венеди по всюм простору лісів і гір скільки із є між Невіннами і Фенінами бродять і грабують [15, 251].

Особливо цим були скандинавські воїни- "звірі" яких називали "берсеркри" ("ті, що перевтілились у ведмедів"). Вони імпульсивні люди, жорстоки безсоромні сильні до оргій. Іхній бог - Вогтан що означає "скажений шалений несамовитий, лютий". В образ звіра воїни втілюються надягаючи замість одягу вовчу чи ведмежу шкуру. У бій берсеркри йшли із серцем виюти по-вовчому, трізучи шти, зриваючи з себе лати і навіть одяг. Спочатку берсеркри були членами чоловічих військових союзів первісних германців, де відбувалися ініціації молоді. Наступночи римських вельмож що оточували себе охоронцями, германські вожаї тікож почали створювати військові загати. Ці прообрази лицарських дружин середньовічної Європи спочатку комплектувалися переважно з професійних воїнів берсеркрів. Такою ж ранньо-лицарською ватагою була дружина київських князів IX-X ст [11].

Після того як в чисельних військових походах члени 'звірінців' союзів довели свою мужність, відвагу, силу, спритність і витривалість відбувався заключний етап ініціації - перекочування "вовка" на подінку і посвячення в повноправні члені дорослих чоловіків свого клану. Це виражалося в зміні імені, одягу, в ритуальній стрижці й голині [2]. На ківерціальному етапі ініціації здійснювалось також ритуальне перекочування ініціантів із звірів на людей кова ісм, який виступав помічником Громоверхня.

Таким чином, ініціація обряди молоді були досить тривалими і виконувалися сильних витривалих, спритних і безстрашних воїнів.

## ЛІТЕРАТУРА

- Балашук В.І. Юнацькі ініціації давніх слов'ян - школа сили і мужності // Традиції фольклорної культури в Україні: 35 наук. статей. - К.: ІЗМН, 1997. - С.24-34.
- Балашук В.Г. Обряди ініціації українців та давніх слов'ян. - Львів-Нью-Йорк: в-во МП Конь, 1998. - 216 с.
- Витоки від найдавніших часів по першої половини IX ст / Упоряд О. Гуртля - К.: Україна, 1995. - 416 с.
- Геродот. Історія. - Л.: 1972. - С. 213.
- Гниченко Б.Д. Этнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с нею губерниях. - Чернігов: 1899. - Вып. 3. - С. 58-607.
- Грушевський М.С. Історія України-Русі. В 11 т. 12 кн. - К.: Наукова думка, 1991. - Т. 1. - 736 с.
- Давидюк В. Реліктове значення ініціальних ритуалів у поліській весільній обрядовості // Родови. - 1994. - Ч.9. - С.26-30.
- Давидюк В.Ф. Культ вовка на Поліссі // Берегиня. - 1998. - Ч.4-5. - С.51-61.
- Ереміна В.И. Ритуал и фольклор. - Ленинград, 1991. - С.93.
- Загізда Н. Побут селянської дитини. Матеріали до монографії Старосільля // Матеріали до статистики. - К., 1929. - Т. 1. - С.22, 28.
- Залізняк Л.Л. Нариси стародавньої історії України - К.: Абрис, 1994. - 256 с.
- Кардіні Ф. Історія середньовічного лицарства. - М., 1987. - С. 107-121.
- Новик Е.С. Обряд и фольклор в сибирском шаманизме (Опыт сопоставления структур) - М.: 1984. - С. 13.
- Проті В.Я. Історические корни волшебной сказки - Л., 1986. - С.66-81.
- Тацит К. О положении, обычаях и народах Германии - М., 1870. - Ч.1. - С. 251.
- Геннер A van Die überländnisse - Frau - Rfur. 1986.
- Wernerbeli der dutschich Volkskunde / Bednider von O.A.Fisch und R.Berl. - Stuttgart. 1974. - S.133. 397

Лідія КАЙДАЛОВА

## ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Розроблення та використання педагогічних технологій – одна з найактуальніших проблем теорії і практики фармацевтичної освіти.

Реформування фармацевтичної освіти – інтеграція наукової та практичної діяльності – досконалення форм господарювання – збільшення кількості ліків безрецептурного відпуску – вимагають якісно нового рівня підготовки фахівців для фармацевтичної галузі. Виникає потреба проаналізувати стан підготовки спеціалістів-провізорів і проблеми фармацевтичної освіти.

Сучасний провізор повинен бути фахівцем широкого профілю, з глибокою світоглядною загальнонауковою професійною підготовкою, розвиненою інтуїцією і змінням, що вимагає накопичувати свої знання. Підготовку фахівців для фармацевтичної галузі не можна розглядати поза передбовою всієї системи охорони здоров'я. Успішне розв'язання цих проблеми багато в чому залежить від вимог практичної фармації в сучасних умовах від читкої і науково обґрунтованої організації навчального процесу: змісту фармацевтичної освіти, форм, методів і засобів навчання професійної кваліфікації і рівня педагогічної майстерності викладачів матеріалі-технічної бази вишого навчального закладу тощо.

Вирішення проблеми якісної підготовки провізорів вимагає принципово нових підходів і цей, які в повній мірі охоплюють всі стадії цього процесу. Потрібна розробка адекватної ім технології, яку буде максимально адаптовано до системи вищої фармацевтичної освіти.

Педагогічна технологія – це організована система освітнього процесу, яка нормативними документами визначає вимоги щодо знань, умінь, навичок, здібностей та інших якостей провізора, змісту освіти та змісту навчання передбачає використання форм, методів, засобів, умов і процедур навчання при вдалому поєднанні з професійною кваліфікацією і педагогічною майстерністю викладачів і точним визначенням кінцевого результату.

Педагогічна технологія передбачає досягнення багатьох цілей:

- підготовка випускника за вимогами Державного стандарту вищої освіти;
- забезпечення безперервної гнучкої структури вищої фармацевтичної освіти яка дозволяє пристосовуватися до вимог підготовки спеціалістів;
- досягнення професіоналізму за рахунок оптимізації навчального процесу;
- формування знань, умінь та навичок, здібностей провізора з урахуванням вимог фармацевтичної стилен та дсонтології запитів практичної фармації тощо;
- забезпечення вибору однієї з кількох спеціалізацій відповідно до здібностей студента та потреб виробництва;
- досконалення системи підготовки провізорів за рахунок підвищення мотивації навчання;
- діагностика рівня освітньо-професійної підготовки випускника на всіх стадіях підготовки.

Педагогічна технологія передбачає також розроблення і впровадження сучасних методів навчання, організації педагогічного процесу.

При цьому варто враховувати, що освіта має випереджувальний характер, а самі знання, уміння та навички, здібності провізора необхідно формувати виходячи не з вимог сьогодення а з перспектив на кілька років.

Використання педагогічних технологій у процесі підготовки провізорів дає можливість готовувати їх до різномірної творчої діяльності професійної соціально-політичної та соціально-

культурної, забезпечити володіння не просто знаннями визначеного діапазону і обсягу, а й умінням працювати з людьми і для людей.

Професійна підготовка майбутнього спеціаліста-провізора має свої закономірності принципи і специфічні ознаки, без виявлення яких неможливо ефективно вирішити питання подальшого вдосконалення освіти і виховання фахівця.

Професіональна діяльність є змодельованою системою взаємопов'язаних і керованих проблемних ситуацій, котрі відображають ієрархію і колективний характер діяльності. Поряд з ними моделюються окремі операції або їх комплекси, які використовуються в практичній діяльності. Навчальним планом підготовки спеціаліста-провізора передбачено вивчення циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін (19,5%) природничо-наукових та професійно-практичних дисциплін (відповідно 33,1 та 47,4%).

Технологія професійної підготовки провізора до гарантованої професійної діяльності не обов'язкова складова навчального процесу, процесу підготовки випускника до самостійної діяльності і накопичення професійного досвіду, постійного оновлення знань.

Великого значення в педагогічній технології набуває професійна компетентність і педагогічна майстерність викладача. Висока кваліфікація викладача яка відбивається в його глибоких знаннях, сприяє поглибленню змісту та методів викладання конкретної дисципліни.

Наши дослідження свідчать, що для викладачів Національної фармацевтичної академії України основними ознаками індивідуального стилю педагогичної діяльності є як загальновизнані (професіоналізм, науковість мислення, місце відносин, манера поведінки стіль спілкування тощо), так і характерні для фармацевтичної стилю (чуйність, доброта чи тосердя, чесність готовність до самопожертви).

Визначення та розроблення наукових основ професійної підготовки є досить складним завданням і містить:

- аналіз теоретичних передумов які визначають основу концепції професійної підготовки;
- виявлення факторів, котрі обумовлюють вибір змісту освіти, форм і методів професійного навчання;
- реалізацію принципів професійно-післяового навчання.

Оскільки немає критерію визначення рівня професійної підготовки випускника до практичної діяльності і якість цієї підготовки може бути визначена тільки на робочому місці, то виникає потреба створення нормативних документів, котрі регламентуватимуть основні зміння та уміння, а також здібності і якості фахівця-провізора. Таку роботу в академії розпочато. Створення освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) спеціаліста-провізора дає можливість узагальнити зміст освіти і визначити основні вимоги до фахівця ОКХ встановлює та тут же вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника-провізора.

Стандарти освіти висувають нові вимоги до організації навчально-виховного процесу. Безперервно зростає роль творчих методів. Проблемне та модульне навчання, диференціація та індивідуалізація навчального процесу, діалогові форми спілкування викладача і студентів, рольові іри, ситуаційні завдання зумовлені необхідністю творчого перегляду змісту навчання сучасної модернізації методики, запровадження інновацій у педагогічну практику тощо.

Аналіз процесу навчання в сучасній системі фармацевтичної освіти свідчить про те, що постійно здійснюється пошук нових ефективних форм і методів активізації навчальної діяльності студентів. А досвід нашого навчального закладу переконує, що найбільш високий рівень творчої активності студенти виявляють під час проведення самостійних експериментів як у ході лабораторних та практичних занять так і в процесі навчальної та виробничої практики виконання курсових і дипломних робіт.

З метою вивчення досвіду використання педагогічних технологій і активізації процесу їх запровадження в сучасну систему вищої освіти ми провели анкетування викладачів Національної фармацевтичної академії України Львівського державного медичного університету ім. Данила Галицького Харківського медичного університету і Харківської медичної академії післядипломної освіти. Анкетування показало, що для ефективного впровадження педагогічних технологій необхідно створити мотивацію застосування інноваційних технологій колективом викладачів (так вважають 54,0% опитуваних) розробити

педагогічні технології з предметних циклів (45,5%). Майже усі опитувані вважають, що для впровадження педагогічних технологій потрібна професійна педагогічна і психологічна підготовка викладачів. Обговорювати питання впровадження педагогічних технологій на засіданнях кафедр пропонують 63,7% опитуваних. Респонденти вважають, що основні проблеми сучасних педагогічних технологій необхідно обговорювати на засіданнях циклових методичних кочів. 54,5% опитуваних вважає що їх проблеми повинні вирішуватися на засіданнях Центральної методичної комісії.

Для впровадження педагогічних технологій необхідно розробити інформаційно-методичні матеріали для викладачів (так вважають 91,0% опитуваних) і створити майстер-класи чи авторські майстерні та популювати їх досвід (63,6%).

Аналіз анкет показав, що в навчальному процесі викладачі використовують такі педагогічні технології:

- оптимізації навчання (Ю Бабанський) – 81,8 %;
- модульного навчання (А Алексюк, К Вазіна, А Фурман) – 54,5 %;
- проблемного навчання (О Матюшкин, М Махмутов) – 63,6 %;
- комп’ютерні технології – 72,7 %.

Серед причин, що заважають упровадженню педагогічних технологій опитуваних вказують на недостатню інформованість про інноваційні технології (70,5%), складність дидактичних заходів інноваційних технологій (36,4%) особисту спрямованість на традиційні підходи в навчальному процесі (27,3%), почуття несправедливості в реалізації педагогічних технологій (41,8%) відсутність педагогічного досвіду (9,0%).

Професійна підготовка фахівців неможлива без втиснутої розвинені сучасної системи фармацевтичної освіти на підставі науково обґрунтованої педагогічної технології.

Традиційна система навчання не задоволяє потреб сучасної практичної фармації, оскільки вона не технологічна не передбачає варіативності, елективності, гнучкості, пандідатизації та диференціації навчання. Потрібна така педагогічна технологія, яка спрямована на підготовку висококомпетентного фахівця. В основі такої технології – вимоги до знань та умінь, здатностей і якостей фахівця.

Отже, онтологізовані впровадження педагогічних технологій у навчальному процесі доповаже обсяг інформованість про педагогічні технології, наявність сучасної психологічно-педагогічної літератури з досліджуваною проблемою, зміщення матеріально-технічної бази навчальних закладів, обмін досвідом упровадження педагогічних технологій як з вітчизняними так і з зарубійськими навчальними якостями підготовки спеціалістів-методистів, які володіють знаннями щодо використання педагогічних технологій у навчальному процесі тощо.

Ірина ФІЛАТОВА

### ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ РОЗРОБКИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ "ПРИКЛАДНА МЕХАНІКА"

Одним із провідних принципів системи вищої освіти є диференціація і інтеграція. Диференціація (лат *differētia* – відмінність) – це процес розділення, розчленування цілого [1]. У процесі диференціації віділяються наприклад дисципліни, які потребують поглибленого вивчення. В той же час у вищій школі спостерігається процес інтеграції. Інтеграція (лат *integruō* – відновлення, поповнення, *integer* – суцільний) – об'єднання в ціле будь-яких частин [1]. Перспективними є такі напрями: інтеграція дисциплін фундаментальної підготовки зі спеціальними, спеціальних дисциплін між собою; інтеграція навчальних дисциплін із майбутньою професійною діяльністю.

Студенти Української інженерно-педагогічної академії (м Харків) вивчають дисципліну "Прикладна механіка", яка є інтегрованою. Вона об'єднала три важливі дисципліни загальній інженерної підготовки: "Опір матеріалів", "Теорія механізмів і машин" "Деталі машин". Вони пов'язані з дисципліною "Геометрична механіка", що призначена для формування наукових знань у майбутніх інженерів. Інтегрований курс "Прикладна механіка" формує способи діяльності з інженерними об'єктами він з основою вивчення специальних дисциплін

навчального плану. Способи, що пропонуються складовими даного інтегрованого курсу дозволяють дослідити функціонування технічного об'єкта і передбачити його поведінку в різних ситуаціях на основі математичного моделювання.

Головною метою педагогічного процесу вищого закладу освіти є розвиток особистості студента як цілісності. У процесі вивчення дисципліни студент не тільки отримує знання але й одночасно формується як цілісна, інтегрована особистість. Даній загальній меті мають відповісти педагогічні принципи, що містяться в складових частинах методу та організаційні форми діяльності. Гуманістична парадигма в освіті висуває вимоги до компонентів педагогічного процесу, який найбільшою мірою задовільняє концепція І. Лернера. За нею, учні мають отримати наукові знання про природу, существо та способи діяльності. Знання, що здобуває людина в процесі цілеспрямованого навчання, мають бути справді науковими. Склад знань поняття судження умовиводи, концепції теорії. Знання мають такі якості: широта, глибина, системність, усвідомленість та ін.

Інженерні знання виконують важливі соціальні функції: використовуються на виробництві, де розробляються, виготовляються і застосовуються технологічні процеси і технічне обладнання. Знання з складовою частиною світогляду і здебільшого саме вони визначають ставлення інженера до праці та результатів. Інтегровані дисципліни як правило дають систему взаємопов'язаних знань технологія проектування інтегрованих дисциплін має виключати розробку структурних схем взаємопов'язаних понять, способів діяльності та інших компонентів наукового знання. Особливо важливу роль грає формування й узгодження понять. Розробка понять – це складний процес у якому використовується диференціація (предмета, явища – на окремі сторони компоненти, блоки і т.п.), інтеграція (при обґрунтуванні загальних характеристик предмета явища), а також абстрагування, іdealізація, аналіз, синтез та ін. У процесі засвоєння інтегрованих дисциплін доводиться вивчати багато понять, тому студенти мають добре володіти складними операціями мислення.

Як згадувалося вище, інтегрована дисципліна "Прикладна механіка" спирається на теоретичну механіку; тому в навчальному процесі слід застосовувати структурні схеми міжпредметних зв'язків для кожної теми, де необхідно вказувати які саме елементи знання з теоретичної механіки та інших дисциплін використовуються і з якою метою. В процесі засвоєння прикладної механіки формується досвід здійснення способів діяльності, що включає знання, навчально-практичні та практичні здібності, а також досвід пошукової творчої діяльності. Високий рівень діяльності здійснюваної у процесі вивчення інтегрованої дисципліни вимагає формування досвіду смислено-ціннісного ставлення до навколошнього світу, знанням, діяльністю, результатам навчання та ін.

Отже при обґрунтуванні цієї інтегрованої дисципліни системостворюючим фактором є правило, виступає зміст освіти представлений моделлю І.Лернера. Вказані загальні цілі формування знань, умінь, навичок, способів діяльності досвіду творчої діяльності досвіду емоційно-ціннісного ставлення необхідно представити як сукупність конкретних цілей.

На кожному етапі навчальної діяльності виникає велика кількість протиріч. Звичаюючи їх класифікують за факторами (*factors*) – тут діючий об'єктивний та суб'єктивний, особистісному, індуському інтеграції диференціації (В.Андрєєв, В.Безрукова, Т.Дмитренко, В.Загвязинський, А.Кірсанов та ін.). Педагогічні принципи як нормативна основа педагогічного процесу сприяють зниженню рівня дій протиріч (В.Безрукова, А.Кірсанов та ін.). Систему принципів, що використовуються для організації навчально-творчої діяльності, було розроблено В.Андрєєвим. Вперше до цієї системи введено принцип управління. За концепцією В.Безрукової всі принципи необхідно розподілити на три групи [2]:

- 1) принципи, направлені на учнів;
- 2) принципи, направлені на педагогічний процес;
- 3) принципи, що відображають зв'язки педагогічного процесу з навчальним середовищем.

Аналіз системи принципів, розробленої В.Безруковою показав, що

- системостворюючим фактором є інтеграція, тому що компонентами системи виступають принципи комплексності, гуманізації, демократизації, природовідповідності та ін. які є складними інтегрованими педагогічними об'єктами, що поєднують інші принципи.

- система принципів не є повною, тому що відсутні принципи направлени на педагога
- З нашої точки зору система принципів має складатися з чотирьох підсистем
- 1) принципи направлені на учнів;
  - 2) принципи направлені на педагогічний процес;
  - 3) принципи, що відображають зв'язки навчання з життям;
  - 4) принципи направлені на педагога.

Кожна з підсистем у свою чергу має складатися з трьох принципів: перший – має бути спрямований безпосередньо на учня (принцип природовідповідності); другий – на відносини між учасниками педагогічного процесу (принцип гуманізації); третій – на педагога (принцип демократизації).

Друга група принципів (направлених на педагогічний процес) також складається з трьох принципів наочності науковості й управління. Принцип наочності – "один із основних принципів дидактики відповідно до якого навчання будеться на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями" [3, 224]. Цей принцип педагогічного процесу направлено на учня. Принцип науковості пов'язаний з діяльністю педагога який має обговорювати учнів методами наукового пізнання а не лише повідомляти їм системи готових наукових істин [3]. Принцип управління направлений на взаємовідносини учнів і педагогів (пряме, спів управління самоуправління).

Третя група принципів (напрямок – навколошне середовище) складається з трьох принципів культуровідповідності зв'язку навчання з життям структурної одності всіх складових частин педагогічного процесу. Принцип культуровідповідності направлено на учня особистість якого необхідно формувати відповідно до досягнень світової культури і культури оточуючого середовища. Принцип зв'язку навчання з життям направлено на організацію взаємовідносин педагога і учнів і через них – з оточуючим світом. Принцип структурної одності всіх частин педагогічного процесу їх інтеграції побудовано на основі одного з компонентів. Таким компонентом може бути зміст (І.Лернер) управління (В.Бессалько) організаційна форма (В.Дяченко, В.Лозова Г.Трошко). Принцип направлено на педагога і реалізується інші в педагогічному процесі.

Систему принципів наведену вище, побудовано на основі аналогочних систем, розроблених В.Андреєвим, В.Безруковою, І.Дмитренко. З нашої точки зору система принципів є інваріантною; її компоненти – це складні інтегративні підсистеми об'єктів Зроблено спробу структуризації принципів за основними компонентами педагогічної системи: якісну вартість, колективну педагогів, процесу навчання та їх пов'язув. В кожній групі також зроблено структуризацію за тими ж основами. Система принципів має ієрархічну структуру в основі якої знаходяться принципи першої групи. Принципи другої і третьої груп виступають умовами реалізації принципів першої групи.

При проектуванні системи принципів для конкретної ситуації необхідно зробити впровадження до інваріантної системи принципів. Для цього слід здійснити аналіз кожного ставу навчальної діяльності за умов дії вибраного фактора, виявити наявні протиріччя і паралітичні об'єкти принципів, що знижують рівень їх дії.

Нормативною основою процесу відбору змісту освіти виступають принципи відбору. Скупинисть таких принципів розроблено В.Красевським [4]:

- принцип відповідності змісту освіти соціально-економічним потребам, сучасному стану наукових знань, рівню розвитку виробництва;
- принцип врахування змістової і процесуальної сторін при проектуванні змісту освіти;
- принцип структурної одності змісту освіти на всіх його рівнях.

При розробці цих принципів автор враховував два фактори, об'єктивний (принцип 1) та інтеграції (принципи 2 і 3). Не знайшли відображення суб'єктивний особистісний діяльнісний і подільський фактори.

О.Савченко вважає що в сучасних умовах розвитку незалежної держави України основною метою виступає розробка такого змісту, який відображає національний характер, демократичні цінності, гуманізацію, інтеграцію [5].

Формулюючи основні вимоги до змісту освіти, В.Лозова Г.Трошко на перші місце ставлять суб'єктивний і особистісний фактори: направліність освіти на реалізацію мети всебічного розвитку особистості, формування громадянинів своєї країни.

Принцип гуманізації означає підвищення ролі людини (учня, студента) в процесі оволодіння змістом. Для цього необхідно використовувати зміст, який відрізняється лоштатньою варіативністю щоб задовільнити захист учнів, іх інтерес до пізнання.

Принцип інтеграції забезпечується зверненням до світової культури культури і традицій рідного краю, історії, загальнолюдських цінностей, мистецтва, а також підвищеннем рівня знань яків з гуманітарними дисциплінами.

Ю. Бабанським було розроблено систему критеріїв для відбору змісту загальної освіти, які можна покласти в основу інваріантної системи (для загальної освіти, вищої військової та ін.)

- пілісне відображення в змісті освіти задачі формування всеобщо розвиненої особистості
- висока наукова і практична значущість змісту матеріалу, що вивчається
- спадковість змісту освіти, відображена в програмі дисципліни

Цілий ряд характеристик, названих Ю. Бабанським критеріями слід врахувати як обмеження:

- відповідність складності матеріалу наявним можливостям учнів,
- відповідність часу, що витрачається на вивчення дисципліни обсягу змісту дисципліни
- відповідність змісту освіти наявний навчально-методичним і навчально-матеріальній базі освітньої установи

Отже, формування змісту – це багатокритеріальна задача з обмеженнями. При розробці змісту інтегрованих дисциплін, крім вказаних критеріїв і обмежень, слід врахувати оптимальне з точки зору забурання матеріалу розташування тем у програмі, можливу появу тогічних неузгоджень та інші специфічні питання.

Проблема оптимізації педагогічного процесу зара вийшла на новий вигляк свого розвитку з вживанням технологічного підходу. Цяний підхід взаємодіє з системним, особистісно-діяльнісним, факторним, культурологічним. Він відіграє дуже важливу роль "операційної чинки", що пов'язує теорію навчання з практикою [6, 6].

Освітню технологію призначено для проектування процесу формування особистості учня засобами оптимізації педагогічного процесу, основне призначення якого – створення виховних відносин між його учасниками [6]. За визначенням ЮНЕСКО освітня технологія – "an educational technology" – це системний метод створення використання і визначення всього процесу викладання і здобутия знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та взаємодії, що ставить своєю задачею оптимізацію форм освіти [3]. Серед найбільш розроблених технологій навчання можна назвати модульне проблемне навчання ігрове навчання, критеріально-орієнтоване навчання та деякі інші [6]. Всі вони використовуються в загальноосвітній і вищій школі. Серед пріоритетних напрямків реформування вищої освіти програма "Освіта" (Україна 21 століття) називає "використання ефективних педагогічних технологій створення нової системи методичного й інформаційного забезпечення вищої школи, вхідження України в ірансконтинентальну систему комп'ютерної інформації" [7, 74].

Процес вибору технології навчання непростий. Тут необхідно враховувати цілів ряда факторів об'єктивний суб'єктивний особистісний людський інтеграцію та ін.

З точки зору об'єктивного фактора, зміст інтегрованого курсу, як правило, включає велику кількість інформації яку необхідно засвоїти із заданою якістю за обмежений час. Роль суб'єктивного фактора полягає в забезпеченні ефективності процесу навчання. Тут виникає протиріччя між наявністю великої кількості інформації і неможливістю її засвоїти в заданих умовах. Необхідно вибрати таку технологію навчання, яка дозволила б розкрити свої можливості кожній особистості, приймати оптимальні рішення у ході процесу навчання (особистісний і людський фактор). Великий вилів на педагогічний процес має фактор інтеграції. Він сприяє тому, що педагогічний процес стає цілісним і творенням що поєднує компоненти, спрямовані на досягнення поставленої мети. З усіх вищезазначених технологій навчання найбільш придатною для зменшення впливу основного протиріччя є модульна. За класифікацією Г. Бордовської та А. Реана, дана технологія може бути віднесена до типу задачних (структурно-логічних) які "представляють собою постапну організацію постановки та дидактичних задач вибору способів їх розв'язання, діагностики й оцінки отриманих результатів" [8, 98].

Модульне навчання отримало своє розповсюдження і стало предметом наукових досліджень у вітчизняній педагогіці 80-х років. Стало ясно що "модульне навчання допомагає подолати багато труднощів, із якими пов'язано засвоєння навчального матеріалу" [6, 166]. Модульна технологія забезпечує різноманіття видів пізнавальної діяльності реалізацію співуправління і самоуправління; учень стає суб'єктом діяльності, має можливість приймати рішення в ході процесу навчання, реалізувати свої творчі здібності. Модульне навчання використовується в викладанні фундаментальних і технічних дисциплін у вищих закладах освіти. На початку 90-х років були розроблені модульні програми для середньої школи з математики, біології, фізики, історії та ін. Використовуються модульні програми для інтегрованих гуманітарних дисциплін у вищих технічних закладах.

Однак існують щонайменше дві проблеми, які сьогодні не вирішенні повністю:

- 1) проектування змісту модуля на основі єдиної моделі;
- 2) обґрутування структури системного дидактичного модуля, що включає під-погодивчення, сукупність педагогічних принципів змісту методи та організаційні форми.

При проектуванні модульної програми інтегрованої дисципліни видного закладу освіти слід розробити зміст модуля як сукупність базових операцій та інформаційних блоків різних рівнів, а вибір компонентів педагогічного процесу обґрунтувати, спираючись на результати факторного аналізу.

Отже, інтеграцію можна вважати педагогичним явищем, сущість якого полягає в об'єднанні елементів, що склалися в результаті диференціації. Педагогічне явище інтеграції проявляє себе достатньо широко як:

- форма проявлення одної компонентів педагогічного процесу;
- об'єднання однорідних елементів (педагогічних цілей, принципів змісту та ін.)
- об'єднання етапів процесу навчання (виховання, розвитку, соціалізації).
- об'єднання технологій здійснення педагогічного процесу
- об'єднання характеристики якості знань
- об'єднання процесів навчання, виховання, розвитку, соціалізації, що направлені на вирішення задачі всеобщого розвитку особистості
- засіб вирішення основного протиріччя педагогічного процесу між великим обсягом інформації, що необхідно засвоїти, заданими характеристиками результативності та ефективності та обмеженим обсягом часу, матеріальних ресурсів, можливостей учнів,
- основа створення інтегрованих курсів, вирішення питань проблем на стику наук і т.д.

### ЛІТЕРАТУРА

- 1 Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, Ф.Н. Петрова - М.: Гос. изд-во иностр. и илан. словарей, 1955. - 855 с.
- 2 Бєрюкова В.С. Прогрессивная педагогика. Екатеринбург: Дедовая книга, 1997. - 211 с.
- 3 Гончаренко С.У. Український педагогічний словник - Київ: Либіді, 1997. - 375 с.
- 4 Краевский В.В. Формирование содержания образования как часть педагогического конструирования // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Красского - М., 1980. 268 с.
- 5 Савченко О.Я. Розробки державних стандартів якості середньої освіти України // Наука і освіта. 1997. - С. 11-14.
- 6 Педагогическая технология: Учеб. пособие для студентов пед. специальностей - Белгород: Изд-во Белгородского ун-та, 1998. - 400 с.
- 7 Україна ХХІ століття. Державна національна програма "Освіта" - К.: Райдуга, 1994. - 61 с.
- 8 Бортовская Н.В., Решн А.А. Педагогика: Учеб. для вузов (Серия "Учебник нового века") - СПб: Изд-во "Питер", 2000. - 304 с.

Наталія БУЛГАКОВА

### ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ У ПРОЦЕСІ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Діяльність викладача по забезпечення навчального процесу починається з складання робочої програми і робочого плану на основі типової програми дисципліни. Робоча програма (з

робочий план) - це форма послідовного вираження предмета що вивчається на основі якої вибираються форми і методи навчання, точніше – комплекс *різноманітних пізнавальних підходів і практичних операцій*, спрямованих на придобання знань, умінь і навичок. Реалізація "комплексу" здійснюється у Київському міжнародному університеті цивільної авіації за допомогою розробленого нами комплексу дидактичних засобів з урахуванням навчально-матеріальної бази що є і специфікою "подачі" навчального матеріалу мовою-посередником.

Комплекс дидактичних засобів навчання предмета "Хімія" включає:

- навчально-методичну карту кожної теми
- перелік граматичних моделей із російської мови для реалізації мовного аспекту при введенні предмета,
- пакет опорних схем курсу "Хімія" (російською/українською мовою),
- адаптивні навчально-контролюючі програми за окремими розділами курсу,
- методичні розробки за всіма розділами курсу "Хімія" і "Завдання з хімії"
- навчальні посібники з хімії і з російської мови для самостійної роботи студентів
- пакет контрольних завдань з теми числі та тестових, для поточного робітного і підсумкового контролю знань студентів

При розробці дидактичних засобів ми виходимо з того, що іноземні громадяни здатні засвоїти предметні знання на рівні іх інтелектуальних можливостей і продовжити подальше навчання в нашій країні а викладачі-предметники – надати таку можливість привільно організовуючи навчальний процес. До числа елементів ефективної організації навчального процесу відноситься аналіз цілей і структура змісту кожного заняття. Як показали дослідження при визначенні цілей окремого заняття враховується

- 1) необхідний рівень знань студентів;
- 2) уміння і навички студентів застосовувати знання
- 3) інтелектуальні операції, які формуються у студентів
- 4) основні уміння і прийоми дослідницької діяльності;
- 5) основні виховні завдання

До цієї першого виду відносяться поняття наукові факти, закони, гіпотези – засоби формальної мови та інше. До цілей другого рівня – уміння застосовувати теоретичні знання при розв'язуванні задач, виконанні вправ, проведення експерименту третього виду – уміння і навички класифікації, систематизації, узагальнення та інше, четвертого рівня – уміння робити висновки, знаходити закономірності – і якого виду – використання діалектичного підходу до явищ цілеспрямованості пізнавальної діяльності. Для кожної чисті формулюється критерій її досягнення [1]. Після визначення цілей уточнюється структура і зміст навчального матеріалу, а для оптимальної реалізації мети заняття нами були розроблені *навчально-методичні карти* з вказівкою часу реалізації кожного елемента заняття.

Продистанувавши в навчальному процесі з хімії використання навчально-методичних карт кожного заняття, ми прийшли до висновку, що залежно від початкового рівня підготовки іноземних студентів і терміну їх навчання, навчально-методична карта дозволяє:

- цілеспрямовано вибирати форми, методи і засоби навчання для даної групи студентів
- вносити додаткові дані з теми для коректування мотивації студентів
- варіювати бюджет часу при викладі окремих елементів теми з урахуванням специфіки даної групи студентів-іноземців.
- підвищувати майстерність викладача-предметника при роботі з іноземною аудиторією

Реалізація цілей заняття, особливо на стапі введення предмета вимагає насамперед від викладача уміння викладати навчальний матеріал мовою-посередником. Тому предметно-імовірний аспект навчальної дисципліни не може повною мірою реалізуватися викладачем без вочодиння мовним аспектом.

Фактично всі навчальні дисципліни загальнонаукового циклу на підготовчому факультеті можна назвати біфункціональними дисциплінами оскільки викладачі-предметники з студентів наївні з формуванням і систематизацією предметних знань розвивають навички аудіювання, предметно-мовні навички для наукової сфери спілкування відповідають уміння концептування.

# ВИВЧАЄМО ДОСВІД

## *Навчально-методична карта окремого заняття (зразок) і розподіл часу для реалізації цілей заняття*

<u>Дисципліна</u>	<u>Тема:</u> _____		
<u>Спеціальність</u>	<u>Ціль:</u> _____		
<u>Навчально-методична карта заняття №</u> <u>(вид заняття )</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчальна</li> <li>• розвитку</li> <li>• виховна</li> </ul>		
<u>Граматичні моделі</u>	<u>Результати, які піддаються</u>		
1	знання -		
2	уміння -		
	уявлення про		
<u>Забезпечення заняття</u>	<u>Актуалізація опорних знань</u>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• науковий посібник</li> <li>• демонстраційний експеримент</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• фронтальний опт (роздавальний матеріал, письмове завдання)</li> <li>• індивідуальний досвід (завдання додаються)</li> </ul>		
<u>Самостійна робота</u>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• на занятті</li> <li>• поза заняттям</li> </ul>			
<u>№</u>	<u>Елементи заняття</u>	<u>Час, хв.</u>	<u>Реалізація цілей</u>
			1 2 3
1	Оргкомітет		
2	Актуалізація опорних знань	+	+
3	Виклад нового матеріалу	+	+
4	Закріплення нового матеріалу	+	-
5	Підсумок заняття		

При розробці експериментальної методики ми відштовхувалися від кінцевих результатів навчального процесу – наявності помилок у відповідях студентів-іноземців. Фокусувалися помилки пов’язані з нерозумінням предметно-значимової складової і лінгвістичної. Аналіз показав, що на стапі введення предмета первинною є реалізація язикового аспекту предмета.

У результаті був розроблений перечік граматичних моделей сучасного мовного режиму, який став опорою мінімізації текстів занять з хімії і дозволив скласти методичні розробки для вироблення умінь володіння відмінкою системою при вивчені вступного курсу хімії [2 3 4].

Щоб зменшити механізм забуття і гальмування сприйняття навчальної інформації, нами при навчанні "Хімії" розроблений комплекс опорних схем.

*Опорна схема* – це система опор у вигляді ключових слів або фраз, малюнків, формул тощо, які “згорнути” зміст навчального матеріалу в ході вивчення і представити його як підсніжник чи тінєво завернений образ. У графічному вираженні не можуть бути блок-схеми окремих тем або розділів курсу. Теми, в свою чергу, розділяються на компоненти. Межею такого системного розчленування є елемент – *наукове поняття*, яке характеризує глибину проникнення в суть явища, що вивчається.

Головне призначення опорних схем при навчанні хімії студентів-іноземців – це штепсифікація навчання шляхом створення умов для ефективного протікання процесів сприйняття, запам’ятовування і мислення. При формуванні і систематизації знань з хімії опорні поняття ведуть ідеї, необхідні зв’язки між ними можуть бути швидше засвоєні, якщо викладаються у спрессованій компактній формі, оскільки акцентування уваги на головному обмежує гальмуючий вплив побічних фактів. Це сприяє утриманню у свідомості людини в потрібний момент більшої за об’ємом і числом навчальної інформації з концепційно-текстичним апаратом, що вільноситься до неї.

Широке використання опорних схем і опорних конспектів у практиці навчання дає досить ефективні результати

- підвищує активність студентів, розвиває тогічне і творче мислення, працісні до самостійності інтерес до навчання
- сприяє наступності і безперервності розвитку понять, вчену, закономірностей
- прискорює зачаток ятовування матеріалу, що вивчається, і забезпечує стабільність знань.

Вдосконалення технології навчання хімії, яке пов'язане з широким використанням технічних засобів навчання і перенесенням акценту в освітньому процесі на самостійну роботу студентів привів до розробки адаптивних навчально-контрольючих програм і комп'ютеризації навчального процесу з хімією. Нами розроблені адаптивні навчально-контрольючі програми в середовищі системи "Урок" для початкового і просуненого етапів навчання "Вступний курс хімії" і "Періодична система хімічних елементів Д.Менделєєва. Будова атома"

Розробка навчально-контрольючих програм з хімії передбачала

- самостійне ово юдиння знаннями російською мовою окремих розділів (або тем) курсу хімії
- повторення і закріплення проіденого в аудиторії навчального матеріалу,
- закріплення хімичної лексики і наукового стилю мови
- максимальне наближення тексту матеріалу, що вивчається, до реального курсу течії хімії на першому курсі вузу
- стимулювання активізації пізнавальної діяльності студентів,
- індивідуалізацію навчального процесу

При розробці навчально-контрольючих програм для початкового ступеня використовувався інформаційно-психологічний підхід. Цілеспрямованість представлення інформаційного матеріалу з хімії забезпечувалася минімізацією тексту теми послідовністю граматичної будови чоні одночасністю введення окремих стів російською і англійською мовами з широким використанням графічних засобів – малюнків і схем. Раціональне поєднання інформаційного матеріалу з вправами з хімії і фрагментарністю подачі граматичного матеріалу сприяли стратегії передбачаючого узагальнення, що погано поєднувалося на активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів.

Загалом, як би за формою не відрізнялися дидактичні засоби представлення навчального матеріалу з хімії, все вони обєднуються загальними дидактичними функціями, спрямованими на підіснє системне представлення предметних знань. При цьому враховуються специфічні складності дисципліни предмета мовою-посередником. інтелектуальні можливості студентів і реалізації ідеї пропедевтичної підготовки поєднання теоретичного усвідомлення предмета з практичним оволодінням знаннями і лексикою предмета. Цим цілям підкоряються створені нами методичні розробки і програмовані посібники курсу хімії для самостійної роботи студентів [5].

Програмовані посібники являють собою набір програм, розташованих у логічній послідовності, відповідно до робочого плану дисципліни. Кожна програма складається з окремих тем курсу. Матеріал кожної теми представлений у вигляді пронумерованих рубрик і включає в себе короткий виклад основних понять даної теми - "Інформація" і "Завдання" (вправи, задачі, питання) які необхідно виконати самостійно. Після того як завдання виконане пропонується перейти до рубрики "Контроль". Якщо завдання виконане "Правильно", то можна дати вивчати дану тему, якщо "Неправильно" – пропонується перейти до іншої рубрики, де подано аналіз можливих помилок і запропоновано додаткове завдання.

На закінчення потрібно зазначити, що при розробці дидактичних засобів ми прагнули, щоб вони були поєднаним стимулом активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів. Тому результативно-оцінічний компонент пропедевтичної підготовки виступає як якісна характеристика вдосконалення методики викладання хімії на підготовчому факультеті і роздавальний матеріал для машинного і безмашинного контролю представлений в одності з методами і формами організації контролю.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1 Краснова Г.Д., Холодникова С.Н. Интенсификация учебного процесса на базе использования технических средств // Сб. Оптимизация учеб - восп. процесса студентов – иностранных по естественным дисциплинам. Иркутск ИГУ, 1989 - С 65-69

- 2 Булгакова Н.Б., Головская М.А. Методическая разработка для самостоятельной работы по химии и русскому языку - К.: КИИГА, 1989 - 38 с
- 3 Булгакова Н.Б., Григорьева Л.А., Сербина Р.В., Стороженко М.А., Холохникова С.Н. Методические указания по химии для студентов - иностранцев подготовительного факультета К. РИО КИИГА, 1993. - 41 с
- 4 Булгакова Н.Б. Опорные схемы Общая химия Органическая химия - К. РИО КМУГА 1997 8 с
- 5 Булгакова Н.Б. Методика самостоятельной работы по химии для студентов-иностранцев - К. КИИГА, 1989 - 131 с

Зінаїда МЕЛЕХ, Ганна БУБНЯК

## ТЕСТОВИЙ МЕТОД ОЦІНКИ ЗНАНЬ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА НЕМОВНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ

При перевірці рівня владіння іноземною мовою студентів німовніх спеціальностей об'єктом тестування виступає безпосередньо мовленнєва діяльність у всіх її формах. Відомо чи для здійснення будь-якої діяльності необхідно володіти системою навичок і вчинь. Процес владіння такою системою поділяється на певні етапи. Особтиво це стосується такої діяльності як мовленнєва.

Нами розроблено тести з німецької і французької мов, які перевіряють засвоєння студентами певного мовного матеріалу, а також набутих навичок і вчинь. Тести складені зо завдань, що розраховані на певний видрізок навчального часу (1 семестр). Тестування проводиться у Тернопільському педагогічному університеті в кінці семестру замість підсумкової контрольної роботи (Klausur).

Тестування виключає

- 1) розуміння змісту прочитаного (без словника)
- 2) знання текстики в контексті і поза контекстом,
- 3) розрізнення граматичних конструкцій та їх значень

Так, для перевірки розуміння змісту прочитаного використовуються найбільші поширені тести тест множинного вибору альтернативний і клас-тест. Наведемо їх приклади.

**Тест множинного вибору** Завдання, прочитайте текст і питання до нього. Виберіть правильну відповідь, поставивши біля неї знак "плюс".

### *Vor der Vorlesung*

Der Wind pfiff durch die Strasse. Wie jeden Morgen ging ich den gewohnten Weg zur Universität. Heute stand die Literaturvorlesung auf dem Plan.

Ich lief etwas schneller, der Wind trieb mich vorwärts. Kaum achtete ich darauf, dass ich einen Mann überholte.

"Guten Tag!" sagte er. Ich schreckte auf. Das war ja – unser Dozent, unser Doktor!

"Guten Morgen!" - ich stotterte etwas. Es war mir unangenehm, das ich ihn nicht bemerkt hatte. Jetzt ging ich neben ihm. Was sollte ich sagen? Bei einem Wissenschaftler kann man doch nicht vom Wetter, nicht von alltäglichen Dingen reden. Da muss man schon etwas sagen, was Niveau hat, etwas Durchdachtes.

1. Wodurch pfiff der Wind?  
a) Platz              b) die Strasse      c) den Weg
2. Wohin ging der Junge?  
a) zur Universität    b) zur Schule         c) zum Bahnhof
3. Wen hatte der Junge nicht bemerkt?  
a) eine Frau          b) ein Mädchen    c) einen Dozenten

### *Au lycée*

Pascal Neveu est élève au lycée Paul-Valéry. Dans ce grand lycée, qui se trouve à Paris, dans le XIIe arrondissement, il y a 2 600 élèves – garçons et filles – et 160 professeurs.

Le lycée Paul-Valéry comprend deux sections, la section "collège" et la section "lycée". Le "collège" ce sont les classes de 6e, 5e, 4e et 3e. Le "lycée" comprend trois classes : la seconde, la première et la terminale. En terminale, les élèves préparent le baccalauréat.

- 1) Pascal Neveu, où fait-il ses études?  
a) au collège                  b) au lycée                  c) à l'université

2) Combien de classes comprend le lycée?  
a) trois                  b) deux                  c) quatre

3) Quand les élèves préparent-ils le baccalauréat?  
a) en première                  b) en seconde                  c) en terminale

**Альтернативний тест.** Завдання прочитайте текст і питання до нього. Дайте відповіді на ці питання "так" чи "ні".

*Hier spricht man alle Sprachen*

Ein Deutscher ging einmal in Italien in eine Buchhandlung. Am Eingang der Buchhandlung las er "Hier spricht man alle Sprachen".

Er sprach deshalb mit dem Verkäufer deutsch, aber der Verkäufer verstand ihn nicht. Dann sprach er mit ihm englisch, französisch und russisch. Aber der Verkäufer verstand ihn auch nicht. Endlich fragte der Deutsche auf italienisch:

"Wer spricht hier denn alle Sprachen?" Da lachelte der Verkäufer und antwortete: "Unsere Kunden!"

- 1 Ging ein U'kramer einmal in Italien in eine Buchhandlung?  
Ja            Nein

2 Sprach der Kunde mit dem Verkäufer deutsch?  
Ja            Nein

3 Sprach alle Sprachen der Verkäufer?  
Ja            Nein

### *Le point de vue des élèves*

"Etudes Françaises" a visité le collège d'Yerres. Voici l'article que notre reporter a écrit pour vous.

Vendredi 9 heures 30 Je visite avec le directeur du collège l'exposition de travaux d'élèves. Il y a bien sûr, des dessins, des tableaux, des bateaux et des avions.

Mais on peut y voir aussi une armoire que les élèves de 4e ont faite en atelier de menuiserie; des photos d'art que des élèves de 3e ont réalisées en atelier de photographie; des transistors que des élèves de 4e ont montés en atelier de physique-chimie.

Il est 10 heures. Nous sortons de la salle. Le directeur me demande mes impressions sur cette exposition. Je lui réponds que je l'ai trouvée très intéressante et qu'elle m'a plu.

Puis, comme je vois que les élèves sont en récréation je lui demande si je peux leur poser quelques questions et enregistrer la discussion.

- 1 Est-ce que le reporter du journal "Etudes Françaises" a visité l'exposition de travaux d'élèves?  
Oui. Non

2 A-t-il vu des chaises et des tables faites en atelier?  
Oui. Non

3 Trouve-t-il cette exposition intéressante?  
Oui. Non

**Клоуз-тест.** На місці краюк впишіть слова чи словосполучення, що відповідають змісту

Folgenliste über Sachbearbeiter

Cato Lomb eine ungarische Dolmetscherin, die 16 Sprachen kennt: "Alle Menschen können Fremdsprachen erlernen. Man muss 12 Stunden mindestens wöchentlich lernen. Davon jeden Tag wenigstens eine Viertelstunde am Morgen. Die Wörter soll man in Sätzen lernen. Man soll vom ersten Tag an sprechen, wenn es auch nur ein Wort ist, das sich im muttersprachlichen Satz befindet. Morgen werden es schon 2 Wörter sein, in einem Monat – hundert. Man muss hören, lesen, sprechen. Und sehr wichtig ist, man muss daran glauben, dass man die Sprache erlernen kann!"

Cate Lomb, eine ... die Sprachen kennt "Alle Menschen können erlernen. Man muss mindestens wöchentlich lernen. Davon jeden Tag wenigstens ... am Morgen. Die Wörter soll man ... lernen. Man soll vom ersten Tag an ... wenn es auch nur ... ist das sich ja

muttersprachlichen Satz befindet Morgen werden es schon sein, in . . . - hundert Man muss Und sehr wichtig ist, man muss daran glauben dass man erlernen kann"

*Ce fameux bac!*

Chaque année, en juin 600 000 jeunes Français passent le bac. C'est un examen très important qui marque la fin des études secondaires et qui détermine, en grande partie, l'avenir des lycéens. S'ils sont reçus, ils peuvent aller à l'université et continuer leurs études. Si ils ratent le bac, ils peuvent redoubler et se représenter l'année suivante, ou bien ils peuvent faire des études techniques, ou entrer dans la vie professionnelle ou, pour les garçons, faire leur service militaire. Heureusement, 75% des candidats sont reçus et pour la majorité, ils continuent leurs études.

Les jeunes Français préparent leur bac en . Ils doivent le passer au mois de . Cet examen détermine en grande partie... des lycéens. Si quelqu'un rate le bac il peut et se représenter l'année suivante. Les garçons peuvent aller faire leur . Il y a des jeunes qui après avoir raté le bac entrent . La plupart de candidats sont et ils peuvent aller à l'université.

**Тестові завдання для перевірки знання лексики:**

- 1 Запишіть у контрольний листок назви видів спорту, зображеніх на малюнку
- 2 Запишіть у контрольний листок номер слова якє ви вжили б у даному реченні відповідно до його змісту.
- 3 Запишіть у контрольний листок номер українського слова яке є сквівалентом пілкросіменного слова в німецькому (французькому) тексті
- 4 Знайдіть для кожного німецького (французького) слова або словосполучення відповідний йому український сквівалент
- 5 Згрупуйте в окремі семантичні підгрупи подані нижче слова і словосполучення, що стосуються тем "Робочий день студента", "Моя майбутня професія"

**Тестові завдання для контролю заасвоєння граматичного матеріалу:**

- 1 Запишіть у контрольний листок номери речень в яких вживається та чи інша граматична конструкція
- 2 Запишіть у контрольний листок українські сквіваленти, виділені в німецькому (французькому) тексті частин мови наприклад іменників, займенників і прислівників тощо
- 3 Запишіть у контрольний листок номери речень в яких присудок можна замінити конструкцією sein + zu + Infinitiv

Наведені наци зразки завдань можуть змінюватися залежно від обсягу матеріалу, вивченого протягом семестру. Проте, у всіх трьох навчальних семестрах тест складається як правило із 20 завдань, причому приблизно 50% становить завдання на контроль розуміння іншту прочитаного 25% - на знання лексики 25% - на заасвоєння граматичного матеріалу. Контрольний тест виконується тільки письмово і розрахований на одну пару. Студенти записують відповіді у контрольний листок що додається до тесту. У методичних рекомендаціях вказується на час правильність заповнення контрольного листка а також дається загальні поради для вчасного і успішного виконання роботи.

Оцінювання результатів правильне виконання 11-14 завдань - 3 (задовільно) 15-18 завдань - 4 (добре) 19-20 завдань - 5 (відмінно)

Отже, досвід проведення контрольного тестування свідчить, що викладачі вузів мають у своєму розпорядженні прекрасний засіб інтенсифікації навчального процесу і контролю рівня знань з іноземних мов. Однак при цьому слід пам'ятати, що тест, будучи одним із ефективних способів контролю, не може замінити всі інші види контролю а покликаний їх доповнювати.

## **АВТОРИ НОМЕРА**

БОЙТОР Вікторія Юріївна	здобувач кафедри англійської мови Ужгородського державного університету
БОХОНЮК Антоніна Ігорівна	начальник відділу організації професійної орієнтації населення Вознесенського обласного центру зайнятості
БУБНЯК Ганна Миколаївна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка (ТДПУ)
БУЛГАКОВА Наталія Борисівна	кандидат хімічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін підготовчого факультету для іноземних громадян Київського міжнародного університету цивільної авіації
ВІСВІСЬКА Музя Георгіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Криворізького економічного інституту Київського національного економічного університету (КНЕУ)
ГЛУБОКОВСЬКИХ Ганна Володимирівна	викладач кафедри німецької та другої іноземної мови Національної академії прикордонних військ України (НАПВУ)
ГОРБАЧОК Роман Михайлович	кандидат технічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін ТДПУ
ЗАПОРОЖАН Іван Григорович	завідувач відділу освіти Горохівської районної державної адміністрації
ІННЕНКО Наталя Вікторівна	методист Тернопільського інституту післядипломної освіти
КАЙДАЛОВА Лідія Григорівна	науковий співробітник науково-методичної лабораторії Національної фармацевтичної академії
КИРИЛЕНКО Валерій Вадимович	кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської філології та кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського (ВДПУ)
КОНОВАЛЕНКО Анатолій Михайлович	в.доцента кафедри ХОД Київського державного інституту декоративно-прикладного мистецтва та дизайну ім. М.Бойчука мистецьких майстерень народної творчості України
КОРОЛЬ Володимир Петрович	старший лаборант кафедри теорії і методики трудового та професійного навчання ВДПУ
КОЦЕРУБА Дмитро Михайлович	викладач НАПВУ
КРАСОВСЬКА Лариса Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту Криворізького економічного інституту
КУЛЬЧИЦЬКИЙ Віталій Йосипович	вчитель історії та правознавства Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей зі зниженим ступенем
ЛЕСНЯК Надія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент Рівненського гуманітарного університету
МАРУШІЙ Олег Олексійович	асистент кафедри професійного навчання ТДПУ
МАТВІЙЧУК Анатолій Якович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики трудового та професійного навчання ВДПУ

**МАЧУСЬКИЙ** Валерій Віталійович

науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання (ІПВ) АПН України

**МЕЛЕХ** Зинаїда Дем'яніна

викладач кафедри іноземних мов ТДПУ

**МЕЛЬНИЧУК** Василь Петрович

асистент кафедри теорії і методики трудового та професійного навчання (ВДПУ)

**МОРСЬКА** Лілія Іванівна

аспирант Інституту педагогіки АПН України

**ПАЛИХАТА** Елеонора Ярославівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ

**ПАЦАЛЮК** Ірина Іванівна

аспирант кафедри педагогіки ТДПУ

**ПЕНІШКЕВИЧ** Дарина Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича (ЧНУ)

**ПІГУР** Мирослава Василівна

аспирант кафедри методики української мови та культури мовлення ТДПУ

**ПОДОЛЯК** Вячеслав Омелянович

кандидат педагогічних наук, професор завідувач кафедри теорії і методики трудового та професійного навчання ВДПУ

**ПРОКОП** Ірина Антонівна

ст. викладач англійської мови кафедри української та іноземних мов Тернопільської державної медичної академії ім. І. Горбачевського

**ПРУДІКОВА** Олена Іванівна

аспирант Національної медичної академії України ім. П. Чайковського

**ПУДОВА** Наталя Іванівна

викладач кафедри методики трудового навчання Чернігівського державного педагогічного університету

**СТАХІВ** Марія Олексіївна

викладач педагогічного коледжу Львівського національного університету ім. Івана Франка

**СТЕЛЬМАШЕНКО** Віталій Петрович

директор Житомирського технологічного коледжу

**СТРУГАНЕЦЬ** Борис Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент завідувач кафедри професійного навчання ТДПУ

**СУЩАНКО** Віктор Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент завідувач науково-дослідною лабораторією проблем педагогіки вищої школи ЧНУ

**ФІЧАТОВА** Ірина Ігорівна

асистент кафедри опору матеріалів і теоретичної механіки Української інженерно-педагогічної академії

**ФУРМАН** Анатолій Васильович

професор доктор психологічних наук, директор Інституту експериментальних систем освіти при ТАНГ, директор науково-дослідного центру НДУ вищої школи АПН України

**ХОМЕНКО** Олександр Вікторович

викладач кафедри англійської мови факультету перекладачів Київського державного звітностічного університету

**ЦОСЬ** Анатолій Васильович

кандидат педагогічних наук, доцент Волинського державного університету імені Лесі Українки

**ЧЕБОТАРЬОВА** Людмила Іванівна

старший викладач кафедри іноземних мов факультету міжнародної скономіки та менеджменту КНЕУ

**ЯРЕСЬКО** Катерина Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківського державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди

# **ЗМІСТ**

<b>ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА.....</b>	<b>3</b>
Фурман Анатолій Інноваційна система програмово-методичного забезпечення модульно-розвиваючого навчання	3
<b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ .....</b>	<b>17</b>
Лацалюк Ірина Єстетичний смак особистості як категорія теорії виховання	17
Читиро Ждан Іван Теоретичні засади правового виховання молодіжі, школярів	21
Марущин Олег Роль школи у підготовці юнаків до строкової служби у Збройних силах України	25
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА .....</b>	<b>27</b>
Ярецько Катерина Взаємовіязок культури і пізнавальної діяльності суб'єкта	27
Бохомюк Антоній Проблеми професійної самоденонтифікації студентів	32
Сташук-Лапенко Віталій Розвиток ієднань освітніх систем: стандартизація вищої освіти	35
Симанко Віктор Прогностичний моніторинг в системі самоаудиту співставленості в ВУЗУ	41
Боштор Вікторія Діяльність як основний фактор формування особистості викладача	44
Вітєвська Музя, Красовська Нариса Соціально-психологічна адаптація першокурсників до навчання у вищій школі	47
Канцеруба Личитра Комплексний підхід до організації виховної роботи у вищому військовому навчальному закладі	51
Прудникова Олена Педагогічне спілкування в музичній освіті як фактор професійного становлення викладачів військово-музичних класів	54
Горбінчик Роман Досягнення комп'ютерної графіки у процесі навчання студентів за індустріально-педагогичними спеціальностями	58
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ .....</b>	<b>62</b>
Перенісевич Ігорна Зміст і методичне забезпечення навчального процесу в народних школах Буковини (кінець XVIII-початок ХХ ст.)	62
Індрієнко Наталія Екскурсія як форма навчального заняття в загальноосвітніх закладах Галичини (1900-1939 рр.)	69
Прокоп Ірина Проблема підготовки педагогічних кадрів в учительських семінаріях Австро-Угорщини та Австро-Хіднії XIX ст.	72
<b>ТРУДОВА ПІДГОТОВКА.....</b>	<b>77</b>
Подоляк В'ячеслав Системно-структурний аналіз загальносхідчизного підготовки методи	77
Матвицячук Анатолій, Мельничук Василь, Король Володимир Особливості класифікації методів навчання техніко-конструкторської діяльності учнів	80
Макуськін Валерій Формування професійної сирійованості учнів у процесі гурткової роботи з технікою	83
Пудова Наталія Проблема формування трудових ціннісних орієнтацій учнів 8-9 класів у процесі профільної трудової підготовки	88
Чеботаревська Юлія Впровадження економічного підготовки школярів в Україні	92

<b>ЛІНІ ВОДИДАКТИКА .....</b>	<b>105</b>
Киріченко Валерія Три підходи до проблеми вербального спілкування в психотехніці	105
Пашкіти Елеонора Засвоєння знань, необхідних для навчання діалогічного мовлення методичний аспект вивчення рідної мови у школі	108
Пігур Мирослава Георгіївні засади вивчення словотвору і синтаксису у вузі (міжрівневі зв'язки)	113
Стахія Марія Аналітичні конструктивні та комунікативні вправи при опрашування відокремлених членів речення у педагогічному коледжі	116
Глубочеськіх Ганна Лінгвосоціокультурна компетенція як основний компонент комунікативної компетенції	122
Морська Лілія Теоретичні аспекти формування мовних навичок та мовленнєвих умінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фінансового виховання	125
Хоменко Олександр Соціокультурний компонент змісту навчання англійської мови на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи	129
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....</b>	<b>134</b>
Лесчик Надія Вивчення композиції на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах	134
Струженець Ігор Науково-методичне забезпечення процесу підготовки вчителя трудового навчання (1970 – 1990 роки)	137
Куньчаковський Віталій Проблема виховання молоді в діяльності ОУН та УПА	139
Цвєсль Анатолій Ініціатива давніх слов'ян	143
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....</b>	<b>146</b>
Кандрова Ідія Досвід впровадження педагогічних технологій у системі підготовки спеціалістів фармацевтичної та туризму	146
Філатова Ірина Педагогічні принципи розробки інтегрованого курсу 'Прикладна механіка'	148
Булгакова Наталія Дидактичні засоби у процесі пропедевтичної підготовки підземних студентів	152
Меледа Інга Бубник Ганна Тестовий метод оцінки знань при навченні іноземних мов за вимовними спеціальностями	156
<b>АВТОРИ НОМЕРА.....</b>	<b>159</b>
<b>ЗМІСТ.....</b>	<b>161</b>



Тернопільський  
педуніверситет

ім. Володимира Гнатюка

---

Здано до складання 15.11.2000. Підписано до друку 18.12.2000. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський  
Умовних друкованих аркушів — 15,2. Обліково-видавничих аркушів — 20,2. Замовлення № 14.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

*Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97*