

Тернопільський державний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Серія: педагогіка

5'2000

Тернопіль

ББК 74

Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. № 5. — 2000 р. — 134 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 25 квітня 2000 року (протокол № 9)*

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

Літературна редакція:

канд. пед. наук **Наталія Дашенко**

Комп'ютерна верстка: Ольга Кулик

ББК 74

Н 34

НОВІТНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ (на прикладі підготовки майбутнього працівника міліції)

Стрімка інформатизація суспільства неминує створює нові освітні стандарти, вимагає впровадження сучасних технологій у сферу освіти. Ці процеси знаходять адекватне відображення у системі вищої освіти України. Сьогодні ми повинні бачити у фахівці з вищою освітою людину, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, має необхідні знання і навички для того, щоби здійснювати пошук, опрацювання і збереження інформації, використовуючи сучасні інформаційні технології, комп'ютерні комунікації і системи.

Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)" визначила провідні напрями розвитку системи освіти: впровадження у навчальний процес прогресивних наукових концепцій, сучасних педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, підвищення професійного і загальноосвітнього рівня нової генерації педагогічних кадрів. Одним із способів реалізації програми вдосконалення системи освіти є випереджувальний характер її розвитку, пріоритетне ставлення держави до освіти, до формування знань, інтелекту, культури кожного члена суспільства.

Необхідність орієнтації людини на використання інформаційних технологій сучасного рівня передбачає нові потреби людського суспільства в освіті: стає важливим засвоювати знання про основи інформаційного обміну, способи накопичення, зберігання, поширювання знань, засоби комунікації; набувати вміння відбору життєво важливої інформації та навички її цілеспрямованого використання. Такі знання, уміння, навички є сутністю інформаційної культури [1, 2, 3].

Інформаційна культура – це особливий аспект соціального життя. Вона виступає як предмет, засіб і результат соціальної активності людини, впливає на характер і ефективність її практичної діяльності. Інформаційна культура є багатофункціональною. Її загальними функціями виступають: регулятивна – впливає на хід інформаційної діяльності, пізнавальна – безпосередній зв'язок із навчальною і дослідницькою діяльністю людини, комунікативна – є невід'ємним компонентом взаємозв'язку людей, виховна – сприяння освоєнню людиною всієї культури, оволодінню всіма інтелектуальними багатствами.

У психолого-педагогічних дослідженнях протягом останніх років розглядаються різноманітні аспекти формування інформаційної культури людини. Сутність її визначена в низці робіт провідних фахівців у цій галузі знань [7, 8, 9].

Основи інформаційної культури закладаються при вивченні курсу інформатики, який має важливе світоглядне значення, оскільки дає уявлення про інформаційні системи і процеси, порушує широке коло проблем – від аналітико-синтетичної обробки інформації до формування ноосфери [4]. У процесі вивчення курсу інформатики формується розуміння важливості ефективного використання інформації для особистості і суспільства, навички застосування електронної інформації, що сприяє зростанню інформаційної культури суспільства.

Виходячи з реалій сьогодення, коли всебічно освічений юрист-професіонал, працівник правоохоронних органів повинен постійно розв'язувати складні завдання обробки й аналізу значних інформаційних масивів, зокрема в сфері зовнішньоекономічної діяльності, під час розслідування справ з ухилення від оподаткування, правопорушень у кредитно-фінансовій сфері, легалізації автотранспорту, вкраденого в близькому і далекому зарубіжжі,

окреслилась проблема, яка раніше була другорядною. Сформулювати її можна так: користувацьких навичок, які одержує курсант у процесі вивчення предмету, не досить для плідної аналітичної роботи, використання евристичних підходів для розв'язання нетрадиційних завдань обробки, систематизації і синтезу на базі відомої якісно нової інформації.

Щодо цього Міністр внутрішніх справ Ю.Кравченко у своєму виступі зазначив: "...питання освоєння новітніх технологій... – нагальна для України потреба" (див.: "Послаблення кримінального тиску триває". – Іменем закону. №29 (5058) від 23.07.99 р.).

Завдання якісної підготовки юриста-правоохоронця в плані освоєння інформаційних технологій ускладнюється тим, що більшість підручників, посібників, навчальних комп'ютерних програм, які надійшли у продаж останнім часом, мають загальний або неповний характер, не враховують специфіки підготовки спеціаліста-юриста у вищому навчальному закладі системи МВС.

У зв'язку з вищесказаним вважається доцільним створення комп'ютерних навчальних посібників [5, 6], які б враховували специфічні вимоги навчання інформатики спеціалістів-юристів у вищих навчальних закладах системи МВС.

Розглянемо комп'ютеризований (електронний) навчальний посібник з інформатики для підготовки спеціалістів-юристів як методичний засіб формування інформаційної культури.

Процес створення комп'ютеризованого посібника досить складний і містить у собі декілька модулів, які в свою чергу, поділяються на складові. В загальному вигляді вони можуть мати такий вигляд:

1. Відбір якісного матеріалу для створення традиційного професійно орієнтованого посібника (книжки).

теоретичний матеріал (лекції)
методичні розробки для проведення практичних занять
матеріал для самостійної роботи

Складові:

довідковий матеріал
контролюючий модуль для оцінки теоретичних знань і практичних навичок
англо-російсько-український словник комп'ютерних термінів

2. Створення блок-схеми електронного посібника з урахуванням вимог суміжних дисциплін.

3. Розробка внутрішньої структури окремих модулів блок-схеми.

4. Розробка алгоритму навчальної програми "Електронний посібник з інформатики".

5. Порівняльний аналіз і вибір програмних засобів для реалізації програми.

6. Створення комп'ютерної програми "Електронний посібник з інформатики".

Деталізуючи структуру окремих модулів, потрібно дотримуватись досить жорстких вимог до їх змістовного насичення. Кінцева мета вивчення курсу інформатики за допомогою такого посібника – формування інформаційної культури майбутнього співробітника міліції.

Основними характеристиками, які визначають рівень сформованості інформаційної культури, є:

– впевнені і чіткі знання нормативної бази застосування обчислювальної техніки в професійній діяльності працівниками органів внутрішніх справ;

– навички грамотної постановки завдань для їх розв'язання за допомогою комп'ютера;

– вміння будувати алгоритми для розв'язання завдань за допомогою тих чи інших програмних засобів;

– знання про апаратне забезпечення і принципи дії комп'ютера, навички використання прикладних пакетів програм для вирішення практичних завдань;

– уявлення про сучасне комунікаційне обладнання та відповідне програмне забезпечення.

Електронний посібник має ряд істотних переваг перед традиційним; одна з найсуттєвіших, на думку автора, – можливість динамічного оновлення і поповнення навчального матеріалу. Формування змістовної частини електронного підручника – відповідальна і досить складна робота (п.1 таблиці), яка вимагає від педагога-предметника не тільки ґрунтовного знання предмету, а й володіння певними прийомами використання

комп'ютерних технологій. Від якості змістовної частини електронного посібника залежить ефективність застосування даного педагогічного програмного засобу. Перші кроки в цьому напрямі вже зроблені. Накопичені і систематизовані матеріали, які правитимуть за змістовну основу традиційного підручника. Відпрацьована логіко-структурна схема електронного посібника. На базі комп'ютерної програми "Екзаменатор" створена система тестування курсантів і студентів з окремих тем курсу "Основи інформатики і обчислювальної техніки", яка себе позитивно зарекомендувала в процесі експлуатації. В найближчій перспективі – варіантна реалізація на базі розроблених алгоритмів першої частини посібника з використанням декількох програмних середовищ із метою виявлення найбільш придатного для створення посібника загалом.

Таким чином, створений належним чином електронний посібник може бути використаний як методичний засіб формування інформаційної культури курсантів вищих навчальних закладів системи МВС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Михалевич В.С. Информатика и комплексная автоматизация – важнейшие факторы прогресса// Управляемые системы и машины. – 1987. – №6. – С.3-6.
2. Сухина В.Ф. Человек в мире информатики. – М.: Радио и связь, 1992. – 112с.
3. Философско-психологические проблемы развития образования/ Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
4. Жадлак М.І., Морзе Н.В., Рамський Ю.С. "Основи інформатики" як одна з вагомих складових системи навчальних предметів загальноосвітньої школи// Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі: Зб. наук. праць. – К.: НПУ. – 1997. – С.3-21.
5. Верлань А.Ф., Тверезовська Л.О., Федорчук В.А. Інформаційні технології в сучасній школі. (російською мовою). – Кам'янець-Подільський: Науково-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту, 1996. – 72 с.
6. Габай Г.В. Учебная деятельность и ее средства. – Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 256с.
7. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192с.
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью: Метод. пособие. – К.: Высшая школа, 1987. – 223с.
9. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К.: Высшая школа, 1989. – 183с.

Тетяна АЛЕКСЄЄВА

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ситуація, що склалася сьогодні у практиці навчання іноземної мови студентів немовних факультетів вищих навчальних закладів педагогічного профілю, перетворилася у постійний предмет критики, в першу чергу за низьку ефективність засвоєння молоддю іноземної мови. Усунення цього недоліку вимагає переосмислення як теоретичних уявлень, які закладаються у навчальний процес у формі дидактичного матеріалу, так і відповідних цим уявленням умов їх організації.

Аналіз змісту навчання іноземної мови студентів І курсу немовних факультетів показав, що послідовна зміна цілей навчання іноземної мови (навчання мови, мовлення, мовленнєвої діяльності, спілкування) не завжди узгоджувалася з адекватними їм засобами. Найбільш відчутний розрив мети і засобів навчання має місце у вкрай обмеженому використанні можливостей студентів, їх мотивів, інтересів, потреб до вивчення іноземної мови. Варто зазначити, що перехід країни до ринкової економіки впливає і на навчальні процеси у вищій школі. Насамперед, змінилися умови прийому до вузів. Певна кількість абітурієнтів не складає вступних іспитів, а лише проходить співбесіду.

Є багато умов, при яких студенти І курсу педагогічних закладів освіти мають різні рівні знань, умінь та навичок з іноземної мови. У зв'язку з цим забезпечити рівень підготовленості спеціаліста, адекватний вимогам часу, можна, на нашу думку, на основі введення інноваційних

технологій навчання. Відомо, що такі технології передбачають реалізацію гнучких, варіативних навчальних планів.

Багаторічний досвід навчальної, наукової, науково-методичної роботи авторів свідчить, що однією з умов реалізації таких планів є розробка стратегій індивідуалізованого навчання студентів з урахуванням їх психологічних особливостей.

Проблема індивідуалізації навчання досліджувалась у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній науці в різних аспектах: як засіб підвищення ефективності навчання (Г.Буткін, В.Гладких, І.Унт), пізнавальної активності і самостійності (Г.Коберник, Є.Рабунський, І.Чуриков, Т.Шамова та ін.), як способи організації фронтальної, групової та індивідуальної роботи тих, хто навчається (В.Вихрущ, Н.Лейтес, Т.Ніколаєва), як засіб розвитку спеціальних здібностей (Л.Божович, В.Крутецький, О.Леонтєв, Н.Морозова, І.Сисецький, Б.Теплов, Б.Федоришин), попередження й усунення неуспішності (В.Загвязинський, М.Махмутов, Н.Менчинська, В.Харківська), мотиви, які спонукають студентів до навчання, проблеми формування пізнавальних інтересів (Л.Божович, Н.Морозова, Г.Щукіна та ін.), як визначення рівнів, форм і видів диференціації та її навчально-методичне забезпечення (Ю.Бабанський, Ю.Гільбух, О.Савченко, І.Сисецький та ін.).

Однак, незважаючи на те, що на проблемі індивідуалізації навчання в психолого-педагогічній науці зосереджувалася велика увага, у вузівській практиці в процесі навчання іноземної мови залишається майже нездоланою тенденція до усереднення, оскільки орієнтуватися на індивідуально-психологічні особливості кожного студента надзвичайно складно.

Педагогічна практика свідчить, що усереднення призводить до того, що навіть полегшені завдання з іноземної мови часто виявляються непосильними для тих, хто навчається і має низький рівень науковості, розвиток інтелектуально обдарованих студентів гальмується, усереднення не дозволяє їм реалізувати свої потенційні можливості. А це, в свою чергу, може призвести до непоправних наслідків, бо культура суспільства, яка стала на шлях уніфікації, усічення своїх здібностей, приречена на еволюційний регрес.

Ми звернулися до відомої моделі К.Платонова з метою проведення комплексного аналізу індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, яка має чотири підструктури [5]:

- спрямованість особистості (переконання, світогляд, ідеали, побажання);
- досвід особистості (звички, вміння, знання);
- психічні процеси (воля, почуття, сприйняття, міркування, відчуття, емоції, пам'ять);
- біологічні властивості (темперамент, стать, вік).

Зупинимося детальніше на тих окремих елементах третьої підструктури, які найбільш адекватно відповідають завданням нашого дослідження.

Згідно з дослідженням В.Пріснякова та Л.Пріснякової [6], існує зв'язок між кількістю засвоюваної інформації у процесі навчання і величинами, які характеризують процес надходження і збереження інформації в пам'яті. На основі моделі, поданої авторами, можливе аналітичне визначення міцності знань, впливу різних факторів на процес забування матеріалу, що вивчається. Планується використовувати тестові методики, а також спостереження, експеримент, співбесіду, анкетування студентів, вивчення та аналіз результатів.

Враховуючи результати тестування, необхідно розділити студентів на підгрупи, що сприятиме значному підвищенню успішності навчання з іноземної мови. Виникає питання, як до цього поставляться студенти, їхні батьки. Спостереження останніх років свідчать, що студентам, які мають прогалини у підготовці з іноземної мови, необхідний розвиток спеціальних навчальних умінь. Якщо вони будуть вчитися з сильними студентами, то не зможуть виконувати завдання на такому рівні, як всі інші, а це призведе до того, що з часом ці студенти втратять інтерес до іноземної мови. Опитування, проведені серед студентів, підтверджує, що вони позитивно сприймають нові принципи організації навчання, оцінюючи їх, як значний крок уперед. Тим більше, що головна мета, яка може бути досягнута у ході такого розподілу – скорочення відмінностей у навчальній діяльності, створення найсприятливіших умов для опитування іноземною мовою.

Доцільне у цьому випадку проведення комп'ютерного тестування. Тестова процедура здійснюється у такій послідовності: правильна відповідь дає можливість отримати більш

складне завдання, неправильна – легше. Застосування комп'ютерного тестування дає можливість визначити ті розділи з іноземної мови, якими студент не володіє, а також провести дослідження психічних процесів і властивостей особистості.

Згідно з наявними закономірностями процесу навчання іноземної мови індивідуально-диференційовані методи навчання потребують і спеціальних прийомів їх реалізації, серед яких: дослідження і корекція властивостей особистості; облік і зміцнення прогалин у підготовці з іноземної мови; дослідження і розвиток психічних процесів і властивостей особистості; облік типологічних особливостей студентів.

На наш погляд, необхідне створення підручника, який відповідав би завданням індивідуалізації, збірника програм для роботи з комп'ютером; методичних вказівок, націлених на здійснення індивідуалізації навчання, комплектів тестів для контролю. Таким чином, із психолого-педагогічних понять "людина", "особистість", "індивідуальність" пряме відношення до індивідуалізації має останнє. Власне індивідуалізація навчання передбачає цілісне формування індивідуальності шляхом активізації всієї гами індивідуально-психологічних якостей.

Проаналізувавши теоретичні розробки видатних дослідників проблеми індивідуалізації навчання, ми визнали за доцільне дотримуватись погляду на індивідуалізацію навчання як на цілісну систему взаємообумовлених дидактичних впливів, яка передбачає діяльність і викладача, і студента, поєднує усі етапи навчального процесу, всі його компоненти.

Згідно з традиційною кваліфікацією цілей у вітчизняній педагогіці такими є: навчальна, виховна і розвиваюча мета індивідуалізації.

Щоби досягнути підвищення якості знань з іноземної мови студентами неможливих вузів, на нашу думку, необхідно переслідувати навчальну мету індивідуалізації. Бо саме вона сформульована, як вдосконалення знань, вмінь та навичок кожного студента шляхом врахування його індивідуальних особливостей, інтересів, спеціальних проблем, підведення засобами індивідуалізації до єдиного, чітко заданого рівня володіння ними. При відповідних умовах (професіоналізм викладача іноземної мови, висока мотивація студентів в оволодінні іноземною мовою, співтворчість викладача і того, хто навчається, правильна організація самостійної роботи студентів, систематичний тестовий контроль, забезпечення студентів якісними навчальними матеріалами, використання індивідуалізованого підходу при вивченні іноземної мови у вузі та диференційних завдань та ін.) може бути перевищений базовий рівень тих, хто навчається. Це може стати надійною основою для подальшого удосконалення процесу вивчення іноземної мови.

Для підвищення ефективності індивідуалізованого підходу до студентів, на нашу думку, необхідно виконати дві важливі умови: 1) цілеспрямовано вивчити індивідуально-психологічні особливості студентів (розробка спеціальних тестів, формування груп за рівнем підготовки, спостереження, бесіди, анкетування); 2) диференціювати усі навчальні завдання на дидактичні засоби за рівнем підготовки студентів.

Індивідуалізований підхід у навчанні іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі, як ми вважаємо, повинен допомогти перебороти труднощі вивчення іноземної мови, запобігти відставанню слабких студентів та допомогти їм ліквідувати прогалини у знаннях, забезпечити студентам з більш високим рівнем знань з іноземної мови можливість для подальшого вдосконалення, сприяти формуванню іншомовних здібностей, розвивати самостійність при виконанні навчальних завдань, сприяти всебічному розвитку особистості кожного студента і підвищенню рівня його мовної підготовки.

Співтворчість викладача і студента є однією з ефективних умов міцності засвоєння останнім навчального матеріалу. Роль викладача у вивченні іноземної мови студентами була і залишається провідною, організуючою. Мало бути добрим методистом, прекрасно знати свій предмет, використовувати ефективні методи викладання, необхідно ще мати контакт з аудиторією, бути психологом, добре знати вікові особливості тих, хто навчається, враховувати їх фізичний стан.

На жаль, сучасна методика викладання іноземної мови на Україні не досить конструктивна. Загальним недоліком при вивченні іноземної мови у вищих навчальних педагогічних закладах освіти є, на нашу думку, прагнення викладачів дати якомога більший

обсяг знань з іноземної мови без належної турботи про якість цих знань. Зрозуміло, що всякісний (низький) рівень знань має нульову цінність. Відомо, що вміння застосовувати свої знання з іноземної мови в житті і в науці має важливе значення. Ми наполягаємо на необхідності про це пам'ятати і створювати дидактичні умови, які б призвели до покращення цього рівня. Вища освіта вимагає від студента посилено тренувати свій мозок. Якщо мозок тренований, то знання закріплюються легко, майже автоматично. Викладачеві необхідно усвідомити, що надмір інформації породжує лише гальмівні процеси на шляху засвоєння знань. І лише через виконання завдань можна досягти розвитку мислення. Ось чому для досягнення стійких знань з іноземної мови є потреба радикально поліпшити методи її викладання у вищій школі, враховувати мотиви навчання, рівень підготовки з іноземної мови, індивідуально-психологічні особливості тих, хто навчається.

З метою досягнення рівномірного засвоєння матеріалу ми використовуємо індивідуалізовані вправи, кінцева мета яких – допомогти кожному студенту на максимально високому рівні справитися із завданням. У наших індивідуалізованих лексико-граматичних вправах основне завдання розширено: оскільки студенти з доброю підготовкою можуть звичайне завдання виконати швидше, то для них передбачається розширення й ускладнення програмових вимог. Студенти зі слабкою підготовкою, виконуючи звичайне завдання, стикаються з багатьма труднощами через свій низький рівень володіння іноземною мовою, тому час виконання даної вправи для них набагато більший. Тому в наших вправах наявний ключ, який є підказкою і тимчасовим спрощенням. Після того, як студенти з різним рівнем підготовки виконають свою вправу, вони успішно й одночасно справляться з поставленим перед ними завданням. Матеріал лекції буде засвоєний всіма студентами в групі.

У своїй дослідно-педагогічній роботі із чотирьох видів індивідуалізації (особова, дидактична, психологічна, типологічна) в основу лексико-граматичних вправ ми поклали дидактичну. Вона пропонує диференціацію навчальних завдань за метою і складністю, а також за допомогою, що подається при їх виконанні.

Вивчення індивідуальних особливостей студентів дає можливість визначити два основних компоненти індивідуалізації. Перший – тимчасове пристосування до реального рівня розвитку студентів, другий – виявлення прогалин у знаннях та їх корегування.

Можна виділити такі принципи індивідуалізації навчальної діяльності студентів:

- індивідуалізоване навчання через групове;
- ліквідація прогалин у підготовці з іноземної мови;
- корегування помилок;
- тимчасова адаптація навчальних завдань до рівня розвитку студентів;
- облік формування індивідуального стилю діяльності.

Під час експерименту ми дійшли висновку, що основні організаційні форми навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі можна розділити на такі заняття. 1) аудиторні; 2) позааудиторні; 3) надпрограмові (спецкурси, факультативи, вечори іноземною мовою).

Розроблені нами індивідуалізовані вправи охоплюють всі різномовні граматичні теми на початковій стадії навчання іноземної мови у вузі і ті, які студент засвоїв уже в середній школі. Це: “Моя біографія”, “Мій робочий день”, “Квартира”, “Пори року”, “Інститут”.

Наведемо приклад індивідуалізованої вправи з теми “Пори року”.

1. Завдання для студентів із середньою підготовкою.

За допомогою даних словосполучень опишіть улюблену пору року.

2. Завдання для студентів із слабкою підготовкою.

Подані словосполучення розділити на групи за порами року.

3. Для студентів з хорошою підготовкою.

Написати твір “Моя улюблена пора року”, використовуючи дані словосполучення.

Ex 1. Ask questions to which the following statements are answers:

He lives here

Pattern: Does he live here?

1. He reads Russian. 2. My father speaks English. 3. My friend plays volley-ball with us. 4. I go to the Institute on Wednesdays. 5. They listen to the engineer attentively. 6. He likes books. 7. My sister learns II foreign languages.

Ex I a. Для студентів із слабкою підготовкою

Ask questions to which the following statements are answer and check up with the key.

Key: Does he read Russian? 2. Does your father speak English? 3. Does your friend play volley-ball with us? 4. Do you go to the Institute on Wednesdays? 5. Do they listen to the engineer attentively? 6. Does he like books? 7. Does your sister learn II foreign languages?

Ex I b. Для студентів із сильною підготовкою

Disagree with the following statements Ex I

He lives here

Pattern: He doesn't live here

1. He doesn't read Russian. 2. My father doesn't speak English. 3. My friend doesn't play volley-ball with us. 4. I doesn't go to the Institute on Wednesdays. 5. They do not listen to the engineer attentively. 6. He doesn't like books. 7. My sister doesn't learn II foreign languages.

Наші індивідуалізовані лексико-граматичні вправи націлені на всебічне врахування індивідуально-психологічних даних студентів, підвищення якості знань з іноземної мови і будуть використані нами у подальшій роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лернер И.Я., Зорина Л.Я. и др. Качество знаний учащихся и пути их совершенствования/ Под ред. Скаткина М.Н. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
2. Лазуренко О.О. Психологічні основи оволодіння другою мовою// Слово лікує, учить, виховує, єдиє. – К.: Либідь, 1997. – С.101-102.
3. Комарова Ю.А. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в школе и в вузе// Сборник трудов. – Санкт-Петербург, 1991. – С.75-81.
4. Сапогов В.А. Диференційний підхід до студентів як засіб підвищення ефективності навчального процесу в педагогічному вузі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1994. – 22 с.
5. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Педагогика, 1972. – 186 с.
6. Пресняков В.Ф., Преснякова Л.М. Математическое моделирование переработки информации оператором человеко-машинных систем. – М.: Высшая школа. 1990. – 143 с.

Микола КОЗЯР

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕГРУВАННЯ ВИМОГ ЗАГАЛЬНО-ІНЖЕНЕРНИХ, СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН, ВИМОГ ВИРОБНИЦТВА ТА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ З ПОБУДОВИ ЗОБРАЖЕНЬ

Фундамент інженерної освіти складають знання з інженерної графіки (нарисна геометрія, технічне креслення), машинної графіки та загально-інженерних дисциплін (математика, опір матеріалів, фізика, теоретична механіка, гідравліка і ін.). Високий рівень освіченості і професіоналізму спеціаліста формується із міцних знань всіх навчальних дисциплін, що вивчаються у вищому навчальному закладі освіти України. Міцність цього фундаменту, як і високий професіоналізм спеціаліста, значною мірою визначається рівнем графічної підготовки. Кожна учбова дисципліна впливає на формування теоретичної, практичної підготовки, широкого кругозору та інженерної інтуїції. Ці компоненти розвивають і водночас становлять невід'ємну частину творчої здібності спеціаліста. Виходячи з вищесказаного, ми розглядаємо інженерну графіку в єдиному комплексі із загальноінженерними дисциплінами з виходом на спеціальні дисципліни та вимоги виробництва.

Важко назвати галузь економіки, яка б не використовувала графічну технічну документацію. При виконанні робочих креслень деталей не можна не враховувати знання і вимоги курсу технології конструкційних матеріалів. Вводимо не тільки загальноприйняті вимоги з цього курсу, що є в підручниках з інженерної графіки. Додатково знайомимо спеціалістів з рекомендаціями по виборі матеріалів для виготовлення деталей, що є в довідниках для конструкторів. Тим самим ми досягаємо того, що студенти бачать необхідність не тільки знань стандартів, але й технології конструкційних матеріалів, вміння користуватись

рекомендаціями при конструюванні. З курсу основ взаємозамінності в інтегрованому вигляді переносимо в креслення основні відомості про точність, суть різних видів з'єднань поверхонь, як вони утворюються. Знову ж таки виходячи із фізичної суті основних положень основ взаємозамінності, знайомимо спеціалістів з практичними рекомендаціями вибору посадок, граничних відхилень розмірів. Обов'язково пов'язуємо точність із шорсткістю поверхонь. Основна наша мета – органічне поєднання загальноінженерних дисциплін, крім того набуття навиків спеціалістами користування довідковою літературою, осмислене вирішення практичних питань. На цьому ж етапі перекидаємо місток на курс технології машинобудування. З цього курсу ми вибираємо, і у вигляді практичних рекомендацій подаємо технічні вимоги на виготовлення основних класів деталей: "вал," "диск," "зубчате колесо," "корпус." Такі рекомендації використовуються в кресленні при написанні технічних умов, позначення допусків форми і розташування поверхонь на робочих кресленнях деталей, при виконанні креслень загальних виглядів.

Практична діяльність – одна з найважливіших умов формування розвитку просторової уяви. При виконанні креслень деталей рішення можуть бути неоднозначними. Вони відрізняються трудомісткістю виконання, повнотою відображення технологічних і конструктивних вимог, які поставлені до окремих елементів деталей, технологічністю нанесення розмірів та іншими факторами (рис. 1).

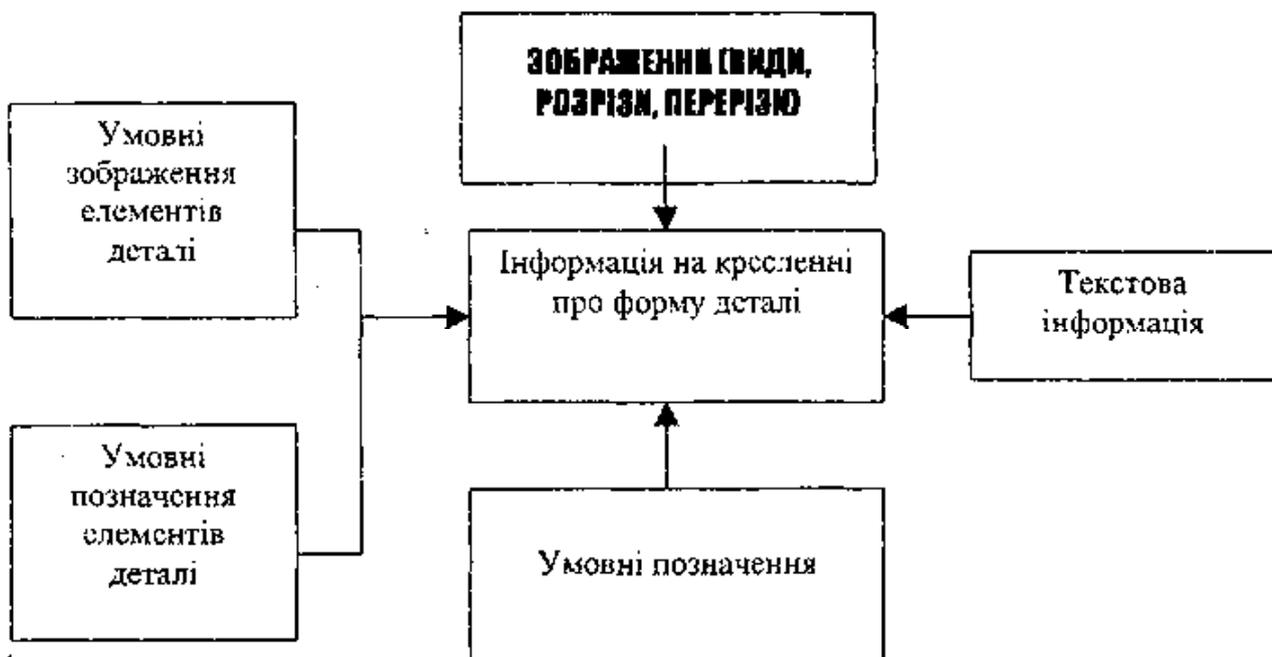


Рис. 1. Складові частини джерела інформації про форму деталі

Таким чином, розбіжності полягають у наближенні навчальних креслень за формою і змістом до креслень, що виконані на виробництві. При цьому ефективність навчального процесу залежить від вміння узагальнити матеріал, що вивчається. Слід відрізнити декларативні і конструктивні рівні узагальнення. В першому випадку узагальнення в основному справедливі, але не мають конкретних вказівок для діяльності студентів, в другому – немає змісту вказівок для розв'язування конкретних задач геометрично-конструктивного плану. Для проведення навчального процесу найбільшу цінність мають ті узагальнення, котрі допомагають сформулювати в потрібному напрямку діяльність студентів. Для якісного проведення навчального процесу з інженерної графіки слід враховувати і узагальнити питання геометричного, технологічного і конструктивного характеру із різних галузей техніки. В умовах сучасного виробництва одним із основних конструктивних документів є креслення деталі. Креслення потрібно виконувати згідно з правилами, встановленими державними стандартами з мінімальними витратами часу. При розробці креслень враховується певна кількість зображень, номенклатура розмірів, граничних відхилень, різних конструктивних елементів, марок матеріалів, шорсткості поверхонь, технологічних вимог. При цьому якість студентських креслень слід оцінювати відповідно до наближення їх виконання за змістом до

креслень, що виконані відповідними конструкторськими бюро [1]. Креслення деталі включає в себе графічну частину; текстову частину та основний напис (рис. 2).

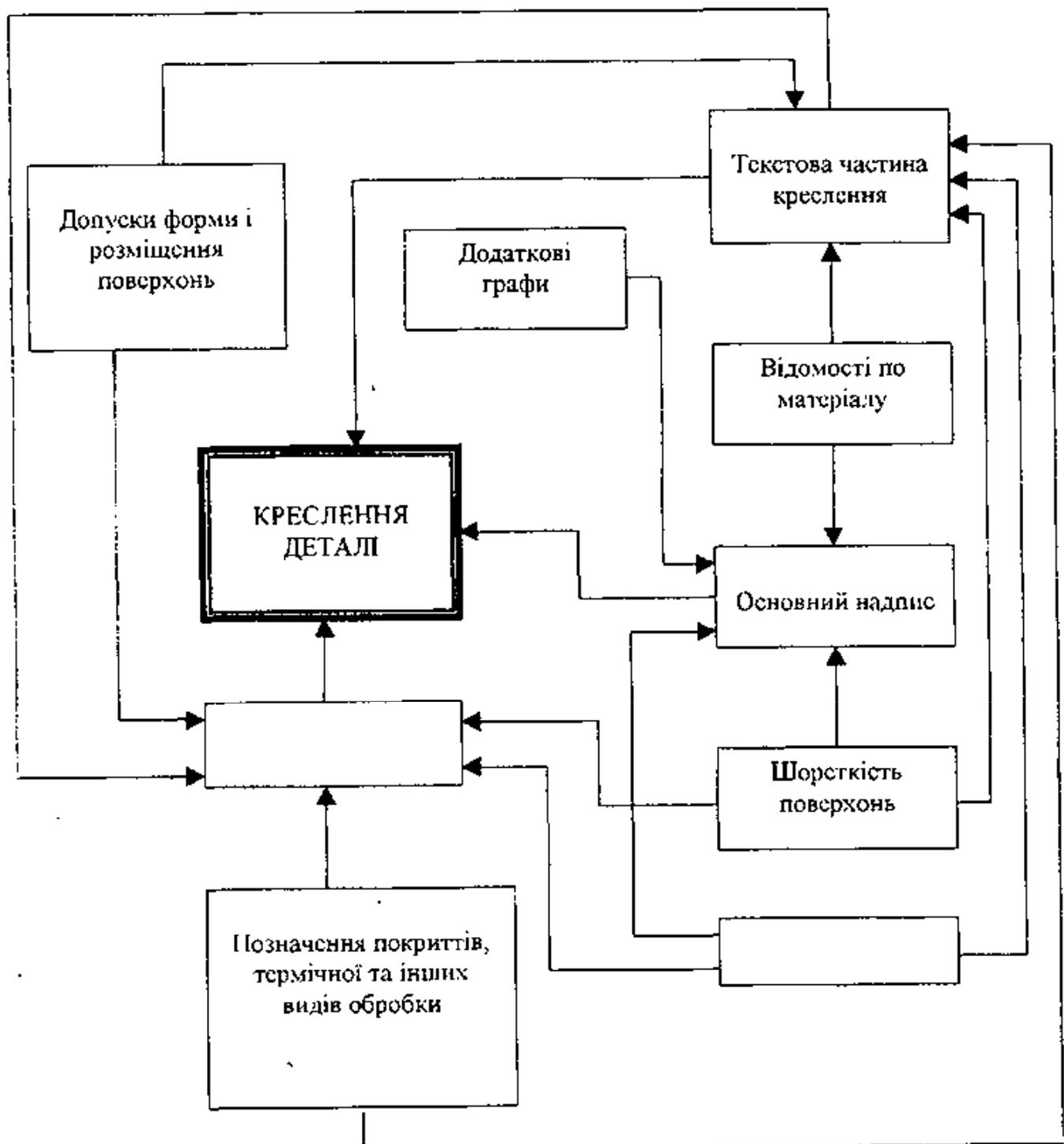


Рис. 2. Складові частини креслення деталі

Графічна частина креслення передає дані про будову деталі, при цьому зображення є базою для нанесення розмірів геометричних форм поверхонь (циліндр, конус, призма, піраміда, сфера та ін.) та конструктивних елементів (фаска, проточка, галтель, отвір та ін.), знаків шорсткості і т.п. Текстова частина об'єднує різні дані, котрі неможливо передати за допомогою зображень. До неї належать технічні вимоги до виготовлення деталі (точінням, відливкою, формовкою та ін.), технічні характеристики, таблиці та написи на кресленні. Основний напис містить основні характеристики деталі (назву, матеріал, масу та ін.) і його креслення (позначення документу, його літеру, масштаб зображення та ін.). У курсі графічних дисциплін для різних спеціальностей не використовуються всі складові частини креслення, що на нашу

думку, є негативним моментом, який впливає на підвищення ефективності навчання технічному кресленню. Так, у навчальному процесі текстовій частині креслення приділяється мало уваги, тому що на етапі виконання креслень деталей основну увагу викладачі звертають тільки на передачу студентам форм та нанесення розмірів деталей (для немашинобудівних спеціальностей). На виробництві ця складова частина несе відповідну інформацію, без використання якої в більшості випадків неможливе якісне виготовлення виробу. Тому в навчальній практиці в частині написання технічних вимог необхідно формувати відповідний стереотип. Для цього на кресленні деталі студенти повинні залишати відповідне місце і заповнювати його. Роль викладача при цьому буде зводитись тільки до розробки простих типових пунктів технічних вимог, які доступні для сприйняття студентами.

Інженерні споруди і їх окремі конструкції, архітектурні об'єкти, всілякі машини і їх деталі виконуються за кресленнями. Креслення дають можливість визначити просторову форму зображеного предмета, взаємне розміщення окремих його деталей і визначити їх дійсні розміри. Питанню кількості і змісту зображень на практичних заняттях приділяється багато уваги. Не дивлячись на це, даний матеріал студентами засвоюється недостатньо. шляхом «проб і помилок». Причини цього різні. Однією з них можна вважати формальне та спрощене трактування вимог до кількості зображень в державному стандарті, відсутність узагальненого підходу до вибору зображень, виходячи із конструктивних міркувань, недооцінку інших джерел інформації про форму деталі. Останні дозволяють спрощувати зображення, робити їх раціональними, зменшувати їх кількість. Наприклад, умовні зображення різьби, вінець зубчатого колеса дають уяву про форму елемента деталі і в поєднанні з умовними позначеннями (там, де вони є) дають і розмірну характеристику елементів деталі. Умовні знаки типу \emptyset , R та \square можуть замінити зображення. Відповідний інтерес інформації про форму деталі або її елементів маємо із тексту, що розміщений на кресленні. Так, в основному написі

креслення, запис матеріалу: *швелер* $\frac{ГОСТ\ 8240 - 72}{Ст.\ 3\ ГОСТ\ 535 - 79}$, Труба 20x2.8 ГОСТ 3263-75, або

Круг $\frac{B50\ ГОСТ\ 2590 - 71}{Ст.\ 3\ ГОСТ\ 535 - 79}$ та *Шестигранник* $\frac{25\ ГОСТ\ 8560 - 78}{45\ ГОСТ\ 1051 - 73}$ дає повну

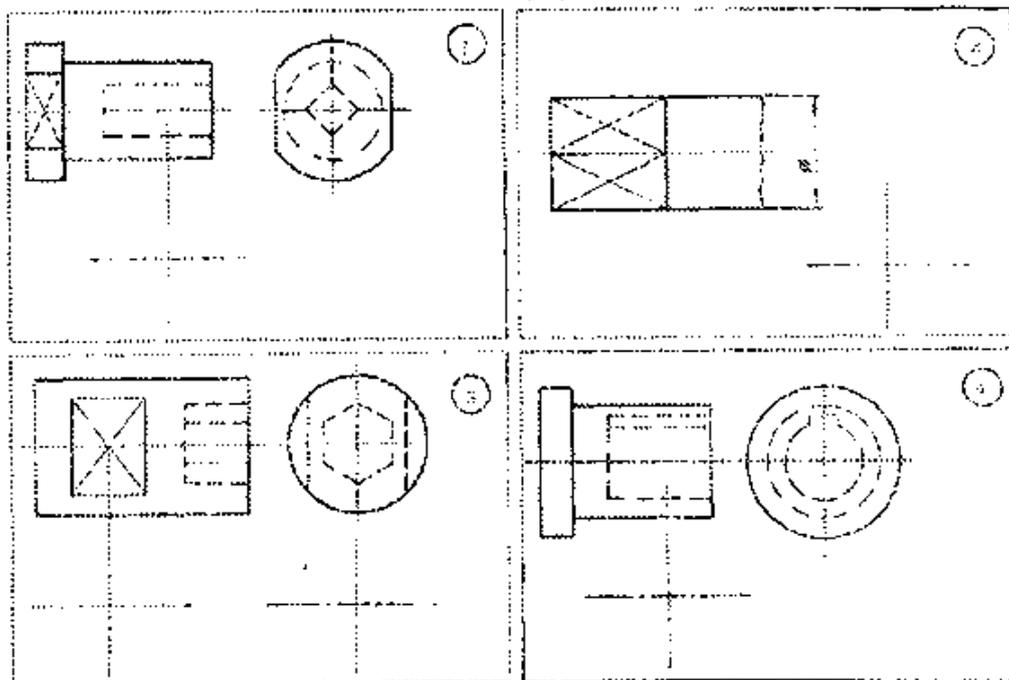
інформацію про форму деталі та розміри повздовжнього перерізу заготовки. Якщо круг або шестигранник частково зберігається на деталі в стані поставки, то спеціально встановлювати його форму за допомогою зображень не слід. Назви деталей, які розміщуються в основному написі у вигляді термінів, які вироблені десятиріччями конструкторської практики (вісь, вал, ролик, стакан, кришка, фланець, палець, штуцер, кутник, трійник, хрестовина, кронштейн, муфта пряма та перехідна та ін.) завжди дають орієнтовану підказку про форму деталі. Крім того, форму деталі можуть визначити конусність та ухил. У навчальній літературі з графічних дисциплін (інженерна графіка, технічне креслення) добре відоме положення про найменшу кількість зображень деталі на кресленні. Проведені М. Греком, О. Лопатовим [2] спостереження показали, що вимоги однозначності встановлення форми деталі за зображеннями в практичній діяльності не завжди дотримуються. При цьому інтерес становить психологічний бік процесу виконання зображень. Так, при виконанні ескізу деталі за наочним виглядом йде процес уявлення його форми за допомогою виглядів, розрізів та перерізів. Первинне в цьому процесі – деталь, вторинне – зображення. В цьому процесі, як відмічав А. Ботвинников [3], головна увага, перш за все, приділяється дослідженню форм деталі і відображенню її на кресленні. Щоб креслення виконувало своє призначення, його необхідно розглядати із позицій процесу “креслення-деталь”. В цьому процесі первинне – креслення, вторинне – деталь. Як зазначив В. Сидоренко [4], форма деталі повинна бути представлена в уяві однозначно на основі зображень та іншої інформації на кресленні. При виконанні креслень з натури два ці процеси повинні бути взаємозв'язані. При цьому процес “креслення-деталь” – контролюючу. Остання повинна реалізуватися через нанесення на кресленні іншої інформації про форму деталі. У багатьох посібниках і навчальних методичних розробках даються рекомендації щодо вибору кількості зображень в такому приблизно формулюванні: кількість зображень на кресленні повинна бути найменшою, але давати повну уяву про форму деталі. Про це йдеться (достатнього, щоб уявити форму) в п. 1.8 стандарту “Зображення – вигляди, розрізи, перерізи:

“Кількість зображень (виглядів, розрізів, перерізів, виносних елементів) повинна бути мінімальною та забезпечити повну уяву про предмет при використанні прийнятих у відповідних стандартах умовних позначень, знаків та написів”. Реалізація даного пункту в навчальному процесі викликає труднощі у студентів під час виконання ними практичної роботи. В даному формуванні намагає орієнтувати на організацію їх навчальної діяльності. Студент повинен самостійно визначитись, де застосовувати основний, додатковий чи місцевий вигляди, розрізи чи перерізи. Такі вміння і навички формуються поступово. Незважаючи на значну витрату часу на виконання графічних робіт, студенти допускають помилки, котрі викладач виправляє і пояснює під час співбесіди. Дані підказки носять конкретний характер і стосуються певного елемента деталі. В результаті цього готове креслення студента не має серйозних помилок, але ж узагальненого підходу до вибору зображень не дає, так як при цьому відсутній творчий процес у діяльності. Першою фазою даного процесу повинно бути спостереження, в ході якого формувалася б уява зображуваного предмета, та виконання на цій основі креслення, а воно, в свою чергу, спиралося на відповідну систему знань та навичок. При спостереженні з метою побудови креслення необхідно вийти за межі однієї точки зору і умовно розглядати предмет з різних позицій. Практичний досвід показує, що на початковому етапі виконання креслень для багатьох студентів виникають значні труднощі, які пов'язані з розрізненням виглядів “головного”, “зліва” і “зверху” і т.п., тобто уявляти один і той же предмет в трьох різних положеннях, а також порівнювати його видимі і невидимі частини. Щоб запобігти цих помилок, необхідно навчити студентів в процесі спостереження виділяти потрібні вигляди. При виборі кількості зображень деталей існують однозначні рішення, говорячи про теоретичні основи зображень, що розроблені нарисною геометрією. Але це справедливо тільки для символізованих креслень поверхонь (сфера, призма, піраміда, циліндр, конус, тор). Тут можливо однозначно встановити положення будь-якого елемента поверхні в просторі. При виконанні і читанні креслень деталей, що не мають позначень, наведені положення не дійсні. Часткові положення елементів деталей нерідко не дозволяють встановити їх форму. В методичному плані оволодіння правилами побудови зображень може відбуватися в різних напрямках. Один з них – використання графічних вправ на побудову зображень, за допомогою яких активізується розумова діяльність студентів. Паралельно з уявним перетворенням форми студент виконує графічні перетворення, використовуючи оптимальну кількість зображень, з достатньою повнотою і наочністю розкриває особливості форми предмета [5, 6]. Введення вправ на зображення конструктивних елементів в проєкційне креслення допомагає студентам ознайомитися із конструктивними елементами деталей (див. додаток 1) [7, 8]. Даним напрямком формування навичок побудови зображень (для немашинобудівних спеціальностей) можуть бути методичні розробки, де враховується поділ деталей на групи (стандартні деталі, деталі зі стандартним зображенням та оригінальні), та наводиться відповідний матеріал, що ілюструє вибір зображень залежно від конфігурації деталі, відповідний довідковий матеріал та зразки графічного оформлення робочих креслень деталей.

Розподіл аудиторних годин по кресленню протягом останніх 15-ти років мав тенденцію до зменшення. Так в робочих програмах 1985 р. для даних спеціальностей виділялося 160 аудиторних годин, в програмі 1994 р. – 144 години. Якщо проаналізувати вибірку фактичного розподілу аудиторних годин по інженерній графіці з 1989-2000 рр. (для прикладу візьмемо спеціальність “Гідромеліорація,” табл. 1), то ми побачимо, що зменшення ще суттєвіше. У зв'язку з зменшенням навчального навантаження на вивчення графічних дисциплін, що відображено на діаграмі – суттєво зростає роль самостійної роботи студентів та керівництво нею зі сторони викладачів. Об'єм навчального матеріалу залишився той же, а кількість практичних занять зменшилась для креслення. Тому для формування відповідного рівня графічних умінь та навичок і буде сприяти система методичного забезпечення, і в першу чергу: методичних розробок, посібників, завдань, комп'ютерних програм та відповідних форм контролю.

Додаток 1

Тема: Перерізи



Умова: Побудувати винесені перерізи

Таблиця 1.

Вибірка розподілу аудиторних годин курсу інженерна графіка для гідромеліоративної спеціальності

№ п/п	Навчальні роки	Виділено годин	Нарисна геометрія		Креслення	
			Лекції	Практ.	Лекції	Практ.
1	1989-90	142	36	36	-	70
2	1990-91	142	36	36	-	70
3	1991-92	142	36	36	-	70
4	1992-93	130	38	38	-	54
5	1993-94	130	38	38	-	54
6	1994-95	122	34	34	-	54
7	1995-96	122	34	34	-	54
8	1996-97	116	32	32	-	48
9	1997-98	108	16	44	14	34
10	1998-99	108	16	44	14	34
11	1999-2000	108	16	44	14	34



Ряд 1 – НГ (лекції), ряд 2 – НГ (практичні), ряд 3 – КР (лекції), ряд 4- КР (практичні)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Перевірку залишкових знань студентів з даного матеріалу слід проводити після розгляду теми: "Складальне креслення," "Деталювання складальних креслень." Студентам дають контрольну роботу, котра дає можливість проаналізувати уміння аналізу ними графічної частини креслення, текстової частини та основного напису.

Спираючись на дані методичні підходи до інтегрування вимог загально-інженерних, спеціальних дисциплін і виробництва, вмінь побудови зображень можна підвищити рівень графічної підготовки спеціалістів та формувати вміння і навички до розуміння графічної роботи ними і підбору адекватних прийомів та методів їх формування. Методичні рекомендації дають можливість ефективніше організувати роботу студентів на практичних заняттях і стають засобом оптимального педагогічного керівництва навчальною роботою студентів. Використання в навчальному процесі графічних вправ на побудову зображень сприятиме активізації розумової діяльності спеціалістів під час виконання графічних вправ, підвищенню графічної культури та ефективності навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Греков Н.Н., Лопатов О.А. Рациональность изображений на чертежах деталей// Стандарты и качество, №7. – 1986. – С.27-28.
2. Греков Н.Н., Лопатов О.А. Оптимальность чертежей деталей. – К.: УМК ВО, 1988. – 96с.
3. Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. – М.: Педагогика, 1979. – 256с.
4. Науменко В.Я., Сидоренко В.К. Виконання технічних креслень в школі. – К.: Радянська школа, 1986. – 112с.
5. Гервер В.А. Творческие задачи по черчению. – М.: Просвещение, 1991. – 128с.
6. Гервер В.А. О формировании понятий в черчении /обучение основам проектирования/. – М.: Просвещение, 1975. – 112с.
7. Вовк В.Ф., Козяр М.М., Гордійчук І.І. Методичні вказівки до виконання вправ з побудови зображень дисципліни "Інженерна графіка." – Рівне, УІВГ, 1995. – 39 с.
8. Козяр М.М., Вовк В.Ф., Гордійчук І.І. Варіанти вправ до практичних занять з дисципліни "Інженерна графіка" ("Побудова зображень") – Рівне, УІВГ, 1995. – 26 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ДИДАКТИЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ- ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Друга половина ХІХ- початок ХХ століття – це період інтенсивного розвитку інноваційних процесів у вітчизняній та зарубіжній дидактиці, причиною якого стала поява нової галузі у психології, яка на основі експериментальних досліджень пересвіряла вже здобуті і розробляла нові підходи щодо організації навчального процесу. Експериментальна психологія дала змогу з нових позицій оцінити сутність, завдання й технологію організації навчання, ефективність практичної діяльності вчителя, розробити психологічно обґрунтовані дидактичні положення.

Показовими у цьому плані є навчальні книги з дидактики “Бесіди з загальної дидактики” [2], “Елементарна дидактика” [3] та книга “Вступ до історії сучасної європейської педагогіки” [1], створені Г.Половим, який вдало розробив інтегрований (як ми тепер його називаємо) курс психології і дидактики. Саме така тенденція викладання теорії навчання може бути цікавою в сучасних умовах. Звичайно, деякі ідеї і положення, висловлені автором, сьогодні можуть звучати не зовсім переконливо, але для досліджуваного періоду вони були досить вагомими і прогресивними. Сам же підхід до викладу курсу дидактики можна вважати таким, що заслуговує на увагу тому, що сьогодні психологія і педагогіка мають дуже мало точок дотику.

Оскільки центральним питанням дидактики був і є розвиток пізнавального інтересу і розумових здібностей учнів, наприкінці ХІХ- на початку ХХ століття особливо гостро постала необхідність розробки психологічно обґрунтованої технології такої організації навчального процесу. Для цього, в першу чергу, потрібно було чітко визначити, що таке інтерес. Погоджуючись із позицією А.Фер'єра, Г.Полов визнає інтерес як такий стан думок, коли вони зосереджені на певній діяльності більш-менш тривалий час. Таким чином, пізнавальний інтерес безпосередньо пов'язаний із увагою учня. Талановитий і творчий вчитель використовує не тільки довільну, а й мимовільну увагу у повному обсязі. Серед умов, які сприяють мимовільній увазі учнів, автор називає такі:

- враження від голосу вчителя повинно бути дуже сильним;
- вчитель повинен прагнути не стільки говорити сам, скільки викликати дитяче мислення до роботи, не нехтувати ніякими дитячими поясненнями і по можливості вислуховувати всіх;
- достатньо бадьора і жвава, немлява поведінка вчителя, його непригнічений настрій, вміння застосовувати дотепний, влучний жарт мають підбадьоруючий вплив;
- почуття задоволення від заняття, легкості засвоєння виникають тоді, коли учні мають можливість розумово попрацювати, користуватися наочністю.

Разом із тим, велике значення для зосередження довільної уваги та максимального використання мимовільної уваги має мовлення вчителя, яке осмислюється автором із психологічних позицій як комплекс логіки і системи викладу, зовнішньої поведінки вчителя та виразності. Як підтверджують дослідження І.Сікорського, “у звуках слів і мовлення, у його відтінках, у підвищеннях та пониженнях, у прискоренні та уповільненні темпу, у наголосах, зупинках та сповільненнях, у виразі обличчя, в рухах його тіла дається ряд вражень на душу слухача” [2, 39].

Велике значення для підтримання інтересу до навчального процесу має атмосфера і середовище, у яких він відбувається, зокрема в умовах класу чи індивідуально. Психологічне обґрунтування цієї проблеми має значення для визначення доцільності навчання в умовах класу та необхідності домашніх завдань. Працюючи поруч із своїми товаришами, учень, як стверджує німецький психолог Мейман, долає ряд "перешкод", що сприяє більш сильному напруженню уваги, ніж робота наодинці. Основним мотивом, який стимулює прагнення подолати ці перешкоди, є індивідуальний потяг зробити завдання не гірше за своїх товаришів. Такого стимулу немає в умовах домашньої роботи, тому вона виконується не "на повну силу". Спостереження за роботою млявих, апатичних та несміливих дітей дозволили німецькому психологу Мейєру стверджувати, що на них умови роботи у класі впливають навіть сприятливіше, ніж на середніх та здібних учнів. Велику роль відіграє організовуючий фактор, оскільки заняття проводяться під наглядом та керівництвом старших. Відсутність цього та інших факторів в умовах домашньої роботи створюють додаткові труднощі, тим більше, що діти шкільного віку – "істоти дуже рухливі, здатні швидко відволікатися, швидко втрачати інтерес". У зв'язку із цим Г.Попов, повторюючи думку більшості психологів, зокрема Меймана, категорично стверджує, що "у початкових народних училищах... ні повторювальних занять вдома, ні виконання навчальних завдань не повинно допускатися, особливо до 12 років. Для домашніх завдань повинні призначатися тільки такі роботи, які давали б учневі можливість проявити свої індивідуальні задатки й обдарованість" [3, 40]. До таких завдань, на думку Меймана, можна віднести твори, які вимагають заглиблення у предмет роботи, уяви, творчої винахідливості, тобто тих видів завдань, яким усамітнення сприяє.

У зв'язку із спробою психологізації курсу дидактики змінюється погляд на її зміст та структуру. Зокрема у вищезгаданих працях Г.Полова, у курсі дидактики Л.Соколова, М.Олесницького та інших вітчизняних і зарубіжних вчених, які вивчали проблеми організації навчального процесу, ми знаходимо розділ "Дисципліна". Осмислити дидактичне і психологічне значення цієї категорії дозволяє визначення Г.Попова: "Шкільною дисципліною звичайно називають те, що керує поведінкою учнів: правила щодо зовнішності (чистота, охайність), вчинків, занять тощо. Таке розуміння не є повним: шкільною дисципліною потрібно назвати ще особливу побудову самого навчання, організації уроку. Вчитель обирає певний прийом навчання і на основі нього планомірно веде з дня у день мислення дитини... Методична послідовність занять, яка викликає щоденно посилену діяльність свідомості, утворює, завдяки незмінності методу, навички мислити, створює сприятливі умови для спрощення та прискорення дій, поступово зменшує непотрібні зусилля. Дисципліна навчання дає можливість працювати недовго, але добре: із задоволенням, без нудьги та втоми" [2, 148]. Таким чином, дисципліна накладає певні обов'язки не тільки на учня, а й на вчителя, зокрема з позицій правильної і доцільної організації навчального процесу. Це стосується, зокрема, використання засобів навчання.

Досліджуваній історичній період характеризується наполегливим впровадженням наочного методу навчання. Одним із його аспектів є доцільне використання наочності, серед видів якої є картина. Г.Попов застерігає проти універсалізації картини як засобу наочного завдання, бо "картина... повинна бути визнаною корисною не безумовно, а з великими обмеженнями". А саме: 1) якщо доводиться вибирати між предметами навколишнього світу й купівлею картин, то перевага надається першому; 2) щоби картина формувала чітке уявлення про предмет, її варто тлумачити, вгадуючи на картині знайомі предмети, а це іноді складно через недостатність досвіду дитини для роботи з посібником; 3) картиною можна користуватися тільки після попереднього знайомства із предметами, а це дозволяє зробити висновок: не можна думати, що школа, яка має велику кількість картин, дійсно впроваджує наочне навчання; 4) правильність сприйняття картини необхідно обов'язково перевіряти, використовувати для цього самостійні замальовки учнів, а ще краще – ліплення; 5) "самостійна картина учня краща, ніж готова картина: коли учень дивиться на готову картину, то не можна до кінця бути переконаним у точності його сприймання... Але якщо ми примусимо його намалювати, то

навіть незграбний малюнок покаже нам, наскільки точно уявляє він собі форми і в чому ми повинні йому допомогти" [2, 129].

У зв'язку із впровадженням ідеї наочного навчання у школі великий інтерес викликає можливість організації навчального процесу на природі, або "школа на відкритому повітрі". В даному випадку дитина не тільки безпосередньо сприймає те, про що йде мова на уроці, а й паралельно позбувається фізичного тугаря "класичного сидіння, яке зменшує гостроту зору, слуху". Вивчення обсягу поживних речовин у організмі учнів, яке здійснили вчені-психологи Біне й Анрі, засвідчило, що "розумова робота, яка триває декілька місяців, викликає послаблення харчування, зменшення ваги тіла. Розумова праця взагалі впливає на нервову діяльність, кровообіг (кров змінює швидкість руху, тиск, прискорюється серцебиття). Природа обумовлює ці зміни у кровообігу тому, що посилений притік крові необхідний для поповнення надмірної витрати нервової енергії під час розумової роботи, ... для виведення шкідливих речовин та для постачання нервових клітин поживним матеріалом. Кількість отруйних речовин у мозку під час розумової діяльності підвищується у тій же мірі, у якій стає більш напруженою розумова праця. У зв'язку із підвищеною роботою кровообігу знаходиться посилене дихання, яке повинно забезпечити джерело освіження крові. Тому споживання повітря класом відбувається у великій кількості, поглинається більше кисню, і, природно, видихається більше вуглецю, який отрує кров... Якщо вчителі й учні працюють у переповнених класах, то ... у них очищення крові киснем та живлення мозку ... мізерне, якщо не дорівнює нулеві" [1, 130-131]. Тому школа на відкритому повітрі відіграє подвійну функцію: реалізує завдання наочного навчання та компенсує учням втрати здоров'я під час інтенсивної розумової праці. Цей шлях оптимізації навчального процесу залишається актуальним і в умовах сьогодення.

Теоретичне обґрунтування основних положень теорії навчання з позицій практичної психології дозволило докорінно переглянути підходи до форм і методів навчання у школі другої половини ХІХ – початку ХХ століття і створити новий напрям у вітчизняній дидактиці – психодидактику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Попов Г. Введение в историю современной европейской педагогики. – Киев, 1913. – 257с.
2. Попов Г. Беседы по общей дидактике. – 2-е изд. – Киев, 1914. – 192с.
3. Попов Г. Элементарная дидактика. – СПб, 1914. – 164с.

Людмила ДЕРЕВ'ЯНА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ГАЛИЧНИНИ (1900-1939 рр.)

Найбільша увага на розвиток творчих здібностей учнів у школах Галичини 1900-1939 рр. зверталася при вивченні гуманітарних дисциплін. Зокрема при вивченні мови, літератури, історії, географії, співу, малювання, ручних робіт використовувалися різноманітні методики для розвитку творчих здібностей. А саме:

- наука «стилю»;
- ребусне навчання;
- творчі письмові вправи: образки; описи; декламація; лялькова інсценізація; збірні оповідання; малюнки і живі картини;
- кореляційне навчання;
- наукові та принагідні прогулянки.

Навчання «стилю» не творило якоїсь відокремленої ділянки між предметами навчання в школі. Стиль був сумою всього навчання в усіх класах загальноосвітньої школи. Метою навчання стилю було довести знання рідної мови до такого рівня, щоб діти здатні були творчі нахили та набуті знання логічно об'єднувати й упорядковувати в цілісність і втілювати її в життя. А Домбровський зауважує: «Підготовку до стилю належить так провести, щоби вона

звезолила дітей творити, але не копіювати. Навіть репродуктивний стиль не може бути копією, переповіданням чи описом; повинен бути виявом пережитих думок, досвідів та уявлень» [4, 2].

Умовою доброго стилізування вважалося:

1) вміння завважувати яви суспільного життя в різному оточенні і різних місцях (вдома, при роботі, в школі, у будень, у свято, у читальні, у театрі, на прогулянці);

2) вміння завважувати й аналізувати життя природи в різні пори року в різних місцях (у місті, селі, на пасіці, в саду, біля річки) [4, 2].

Для стильової праці вибиралися переважно тільки такі теми, які дитина могла уявити собі і зрозуміти, які переживала і досліджувала. Використовувався як репродуктивний, так і вільний стиль.

На репродуктивний стиль надавалися переважно такі теми: «З життя в школі»; «Що робимо ми в класі?»; «Наші малюнки, на що вони схожі?»; «Наша прогулянка»; «Як ми ставили сценку?»; «Що декламували на уроці?» [4, 3].

На вільний, або так званий продуктивний, стиль надавалися спочатку легкі теми: «Наш котик»; «Як бавиться моя сестричка?»; «Будь господарний»; «Як скласти казку?» [4, 3].

Яскравим зразком роботи над стилем можна вважати оповідь «Осінь», виконану ученицею Стефанією Садовською у III класі.

Наводимо уривок з цього тексту: *«По літі наступає осінь, яка біля Воздвиження чесного хреста починається... Тоді вже не так тепло, як в літі; маємо часто дощ, вітер і густу мряку. Нанаслідок збіжжя і овочі збираються. Квіти никнуть, помалу листя з дерев жовтіє і опадає, а гострий вітер грає ним. Відлітають птахи...»* [1].

Продовженням роботи над даним стилем ми можемо вважати роботу «Птахи відлітають». При цьому бачимо, що всі думки викладені логічно і послідовно з доповненням певних творчих висловів, таких, як «гострий вітер грає ним».

Більш складною роботою можна вважати складену казку-оповідку «Лукавство». У ній уже наявні монолог та мораль із правильним, логічним та послідовним вираженням думок. Ці дві стильові роботи можна віднести до вільного, продуктивного стилю, який більше впливав на розвиток творчої уяви, думки, фантазії учня, сприяв формуванню логічного мислення та відчуття стильової краси мови.

У старших класах загальноосвітніх шкіл зверталися до важких тем та переміни оповідної форми казок і байок на форму пряму, драматичну та писання листів. Їх переважно вводили на 7-му році навчання. А от до опрацювання тем суспільного життя приступали на 5-му році навчання.

За зразок можна взяти роботу учня Василя Стосівського «При кужілю»:

«Ніч. Всюди тихо. По хатах позагашували світло і спали сном сутокіїтим. Тільки одна Настя, бідна вдова, що жила з праці рук, не спала, а прала кужіль при блідім світловім каганця, парікаючи в серцю на свої злидні та на свого покійного мужа. Він то був причиною свого недостатку. Розпився тай усе майно зате до корчми, лишивши її малу десятину та русявого хлопчика Василька.

Задумалась небога, а серце не билось, а товклось з жалю і розпуки, а очі займались ревними сльозами» [17].

З роботи видно, що логічність думки є послідовною і довершеною. Робота виконана в оповідній формі і є композиційно завершеною.

Довершеність стильового твору учня залежала від чотирьох чинників:

– вміння впорядковувати свої думки, тобто від усного стилю, який розвивається впродовж всього навчання в загальноосвітній школі;

– засвоєння гарних висловів та вміння вживати порівняння;

– психологічної підготовки стильової праці. Психологічна підготовка повинна пробудити думки, які зміцняють і посилять внутрішню творчу уяву та творчий хист;

– допоміжних методичних засобів: декламації, драматизації, співу, малюнка, моделювання.

Візьмемо за зразок урок, побудований за репродукційним стилем у IV класі дівочої школи ім. Грінченка у Львові.

Було вибрано вірш із читанки під заголовком «Журавлі». Мета уроку: написання творчої стилістичної праці на основі розбуджених почувань, споминів, драматизації та витворених в уяві ситуацій.

Урок було побудовано за такою схемою: психологічна підготовка до сприймання поезії; психологічна типізація; драматизація (сценка); пояснення; експозиція (письмова робота на основі почутого). Саме така побудова уроку сприяла формуванню творчого натхнення та розвитку творчого хисту і здібностей.

Окрім того, зважаючи на соціально-політичне становище України, освітяни прагнули зберегти культуру народу, а разом з нею – і творчість. Тому учні загальноосвітніх шкіл залучалися і до збирання творів народної усної словесності. І саме це допомагало дітям зрозуміти красу поетичного слова і збагнути свій внутрішній, ще не розвинений хист. Користь збирання усної творчості народу учнями була досить вагомою:

1. Дитина легко й природним способом пізнавала скарби духовної культури і починала цінувати їх.
2. Пізнавала докладним способом (в її діалектному середовищі) мову свого народу, звичаї і обряди.
3. Діти пізнавали, що дані словесні твори є, у свою чергу, і поетичними, і прозовими.
4. При збиранні та логічному обговоренні усної творчості звертали увагу на красу творів і розширювали свій кругозір змістом того, що пізнавали.
5. Розвивали любов до рідної пісні, мови та звичаїв; заповнювали духовну порожнечу.
6. Під впливом народної творчості пізнавали свій внутрішній світ, розвивали творчі здібності, формували себе як особистість.

Збір фольклорного матеріалу і стилістична робота розвивали духовне бачення і творчі можливості учнів. Виконуючи дану роботу, учні намагалися логічно мислити, пізнавати свій внутрішній світ, розвивати уяву, розуміти ті явища, що відбуваються навколо них. Через філософські оповідання, казки, вірші, асоціативні малюнки діти виражали творче бачення світу і себе.

Окрім того, у загальноосвітніх школах Галичини періоду 1900-1939 рр. досить поширеним було ребусне навчання, що заставляло учня думати, відшліфовувати свої творчі вміння та уявлення, загострювало цікавість, поширювало та збагачувало знання; результат розв'язування приносив велике і заслужене вдовolenня.

Ребусне навчання застосовували при вивченні таких предметів: граматики; мова (польська, українська, російська); історія природи; географія; історія.

Наведемо кілька ребусів, які використовувалися на уроці читання [5, 4].

- | | | |
|------|--------------|-----------|
| I. | 100 дола | (стодола) |
| II. | 50 + 50 лиця | (столиця) |
| III. | мо? ок | (мотузок) |
| IV. | 2 ма | (мама) |
| V. | с ● | (сміх) |

Ребусне навчання доповнювалося ще й наукою писання, бо після прочитання ребуса давалося завдання написати його реченнями або словами.

Для учнів добиралися ребуси тільки такі, що відповідали їхньому розумовому розвитку, тобто не перевищували їх розумових здібностей. Окрім того, ребуси повинні були бути своєрідними за своєю побудовою, щоб як своїм змістом, так і зовнішнім виглядом віддзеркалювати навколишній світ, внутрішні відчуття та бажання дитини.

Досить унікальним й у творчому розумінні було використання ребусів при вивченні граматики у II класі. Для цього використовували ребуси, де добре виступала відмінність [11, 4].

лі 
 — е
 100

лі  а
 — нема и
 100

Як бачимо, дані ребуси використовувалися для вивчення відмінкових закінчень: «На столі є книга»; «На столі нема книги», а також для вивчення заперечень: є книга — нема книги.

Раціоналізм такого навчання був очевидним. Учень виконував працю у формі низки зв'язаних між собою завдань, що сприяли накопиченню і розвитку умінь, навичок. А розвиток і є таке витончення і вдосконалення здібностей, яке робить їх придатними для вжитку у повсякденному навчанні. У свою чергу здібності при набутті знань виявляються, поширюються та розвиваються.

Важливе значення у загальноосвітніх школах Галичини мали творчі письмові вправи. Це також був один із найбільш вагомих засобів розвитку творчості учнів та методом їхнього виховання.

Тогочасна методика творчих письмових вправ не радила (щодо змісту) починати їх ні з описів, ні з парафраз прочитаного й осмисленого, тільки з того, чого традиційна школа спочатку не визнавала, тобто із самостійної праці учня, що виявлялася в так званих вільних темах, таких як: «Як приходять весна?», «Чого ми сумуємо?», «Як грають у квача?» [12, 51].

Теми вправ повинні були бути оформлені не досить широко у філософському плані і не вимагати від учня того, про що він ще сказати (висловитися) не може.

Метою творчих письмових вправ у школі було навчити учня висловлювати свої думки на письмі у творчій, простій, зрозумілій формі. Прикладом може бути виконана ученицею С.Садовською творча письмова робота «Будь господарний!»

«Один добрий господар мав хлопчика - Онуфрій, звався. І дав його до школи, бо хотів щоби з него люде були.

Онуфрійков тато тримав слуги, служникам і без Онуфрія було що робити. Але хлопець на то не зважав. Скоро бувало прийде до школи і вивчиться, або напише що йому сказали, так Онуфрійко вже коло роботи. Чи там копають, сапають, чи полють, жнуть; усе Онуфрійко!» [1]. Дану роботу ми можемо назвати своєрідним збірним оповіданням.

При творенні збірного оповідання вчителі спочатку опрацьовували з дітьми якусь повісточку чи оповідання, чи байочку. Діти читали, висловлювали свої думки, розпитували про значення невідомих слів, підхоплювали провідну ідею; потім починали творити своє власне оповідання на основі особистих переживань, спостережень, внутрішнього світогляду та бачення навколишнього світу. Своєю творчістю учень реалізовував прагнення до гармонії, рефлексії (знання, розуміння), виходу за чуттєві межі, духовності.

Якщо браги до уваги всі види письмових вправ, що застосовувались у шкільній практиці, то їх можна поділити на:

- правописні вправи;
- творчі письмові роботи;
- стилістичні вправи.

Б.Заклинський у підручнику «Методика усного і письмального стилю для всіх шкіл» (Львів, 1929) звертав увагу на те, що теми для письмових вправ потрібно черпати з різних предметів шкільного навчання і звертати увагу на їх стилістичне оформлення.

Так, у «Граматичі для всенародних шкіл. II частина» (3-й рік науки), яку написав Омелян Попович і яка вийшла у Львові в 1925 році, для вивчення відміни числівників була запропонована така вправа:

«Відміна числівників»

259. Відповідайте на отсі питання.

Котрого дня припадає Шевченківське свято? Котрого року народився І.Франко? Котрого року помер Б.Хмельницький? Котрого року стали українці християнами? Котрого року почалася всесвітня війна? Котрого року проголошено незалежність України? Напишіть сі відповіді і підкресліть у них числа» [12, 51].

Вже у граматиці для 4 року навчання Омелян Попович подав яправи складнішого характеру, що вимагали розвиненої пам'яті, уяви, фантазії та творчого мислення. Наприклад:

«4. Переповідайте на отсі питання байку:

Дідова коза

Хто жив-був? Що купив дід? Кого послав дід пасти козу? Як ждав дід під вечір кози? Як питав її? Що відповідала коза? Що було II дня? Хто пігнав козу на пашу III дня? Як звернув дід домів? Як питав козу? Що вона відповідала? Що зробив тоді дід із козою? Що сталося з нею в лісі?

Напишіть дома відповіді на всі питання» [14, 58].

Як бачимо, більшою мірою метою письмових граматичних вправ на той період було очищення й «управильнення» мови, а також логічне і послідовне мислення.

Для кращої реалізації пізнавальних потреб (прагнення багато знати, вміти, розуміти, досліджувати), а також потреби в самоактуалізації (прагнення до реалізації своїх здібностей, розвитку власної особистості) і вводилися при вивченні гуманітарних предметів творчі, письмові роботи, частину з них становили і стилістичні. У «Граматиці для народних шкіл» О.Попович подана така стилістична вправа:

«131 задача. Опишіть хруща, відповідаючи на питання:

Що то за хрущ? Із кілько частин складається його тіло? Що має на голові? Які очі? Чим їсть? Чим мацає? Які груди? Який зад? Кільки має ніг? Кілько має крилиць? Які крильця? Як виводиться? Які несе яєчка? Де кладе їх самиця? Яка кукла? Де живе? Чим годується? Яка з нього користь чи шкода? Як належить його шанувати або нищити?» [3, 32].

Як бачимо, дана вправа тісно пов'язана з таким навчальним предметом, як історія природи. Виконуючи вправу, учень повинен був докладно, з найменшими деталями описати комаху.

У наступній вправі (задача 132) потрібно порівняти, відповідаючи на питання задачі 131, «хруща з пчолою, а далі пчолою з мухою» [3, 32].

Микола Гавришук у своїй книзі «Методика науки в народній школі» вказував, що «порівняння світу і природи, оповідання й баєчки впливають на дитвору ублагороднюючо, виховують її морально, показують фантазію дитвори, розвивають творче бачення світу» [3, 8].

Підручників, які подавали б готові тексти з завданнями для стилістичних, творчих письмових вправ, на той період майже не було, хоча чимало матеріалу можна було знайти у таких підручниках:

К.Кисилівський. Методика правописних і словесних вправ. – Станіславів, 1929;

К.Кисилівський. Правописні вправи. — Львів, 1932;

К.Кисилівський. Диктанти. — Львів, 1935;

М.Куцій. Правописні вправи і диктанги основані на описах і оповіданнях. — Станіславів, 1928.

Дані підручники були призначені для всіх класів народних шкіл. Учитель при цьому мав можливість доповнити науку граматики вправами творчого характеру.

Використовуючи вроджений нахил дитини оглядати малюнки, у загальноосвітніх школах Галичини для розвитку творчих здібностей використовували і метод опрацювання образків.

Розглядання, називання й описування серій образків мали підготувати учнів до складання творів (творчих робіт) у старших класах. Образки вводилися у навчання починаючи з III класу.

«Ступінь III класи — це охоплювання змісту серій образків у формі назви (заголовка).

У класі IV-й виступає вперше порядкування висказів на тлі читанки. Це підготовка до

спільного складання цілих творів, що виступає в V-й класі і далі розвивається в класі VI-й» [8, 255].

Більшою мірою образки використовувалися у трьох напрямках: розвивали здібність творчо завважувати або розумувати; збагачувати дієслівний словник дитини; давали ґрунт для творчих робіт» [11, 61].

«Образки повинні представляти якусь подію, якусь акцію, картини предметів у спочинку або краєвиди не цікавлять дітей і скоріше можуть служити до складання описів, ніж оповідань» [11, 25]. При цьому використовувалися: образки кольорові і не кольорові; лялькова інсценізація; рухові образки; образки поодинокі та цикли образків.

На основі поодиноких образків учні III класу творили короткі речення (одно-, дво-, трислівні). Цикли образків вимагали поглибленого опрацювання. На їх основі учень укладав оповідання, баєчку, казку, тобто, як зауважувала І. Петрова, «вчився писати неначе по канві» [11, 8].

Розглядаючи образки, діти оповідали про те, що бачили, називаючи при цьому різні предмети, відношення між ними. На основі зауважуваних подробиць починали будувати здогади типу: «що сталося потім?» Опрацьовуючи наступні серії образків, учні мали нагоду стверджувати свої здогади й «евентуально шукати джерел помилок; при цьому і розвивається розумування» [8, 8].

Не менш важливою була проблема, яких образків вживати. Найбільше цікавилися діти малюнками, що представляли дію, рух. При цьому малюнок в уяві дитини оживав, учень висловлював свої здогадки, думки і розуміння дії, а деколи брав живу участь у тому, що зображено на малюнку. Світ образків був більш промовистим і зрозумілим для учня, ніж дійсна подія, що тривала лише один момент і минала безповоротно. При опрацюванні образків учні логічно думали, творили, висловлювалися. Микола Гавришук зауважував: «Особи, звірята або рослини, що виступають як дієві особи в руховому малюнку, займають діточу думку якнайсильніше» [3, 8].

Як передбачали програми, підготовка до написання творчих робіт велася починаючи з I класу. Так:

- «1) у I-II класах надавалися назви поодиноким образкам;
- 2) у III класі надавалися назви серіям образків;
- 3) у IV класі впорядковувалися вислов'я на тлі читанок;
- 4) у V класі творення літературного пляну (байок, казок, оповідань)» [8, 253].

Відзначимо, що розвиток творчого бачення світу, логічного мислення, художнього й творчого хисту вівся послідовно і планомірно. Окрім того, дана програма зазначала: «Такі вправи збагачують словник і розвивають умілість охоплювати змістовно оглядане; з другого боку вчать у простий спосіб аналізувати цілості, вирізняти з них подробиці, відрізняти менш важливі від більш важливіх, творчо розумувати, розвивати здібність, охоплювати синтетично сприйнятий зміст. Рівночасно розвивається здібність викривати зв'язки поміж складниками змісту образків» [6, 61]. Відзначимо, що розвиток творчого бачення світу, логічного мислення, художнього та творчого хисту вівся послідовно і планомірно.

Досить цікавою була програма методичної оповідки при розгляданні й обговорюванні серії образків. Послідовність її проведення була такою:

1. Вибір і підготовка образків. (Вони повинні були бути прості, головні особи зазначені виразно, тло, якщо його треба, легко зазначене, краски живі, виконання естетичне. Подія повинна була бути для дітей цікава. Зміст так підібраний, щоб учні мали нагоду творити).
2. Образки подавалися не всі разом, а поступово.
3. Обговорення і пізнання змісту йшло одночасно зі збагаченням словника.
4. Підшукувалася назва для цілої серії образків і водночас для цілого оповідання.

При складанні оповідання увага зверталася на те, щоб діти вживали нових слів і зворотів (збагачували дієслівний словник). Як слушно зауважувала програма, учні мали нагоду «вживати слова і звороти, що висловлюють різні відношення — простірні й часові (над, під, побіч, коло, перед, за, поза, потім, перед тим і т.п.)» [6, 62]. При роботі над образками найперше

використовувався вроджений нахил дитини оглядати малюнки, творити їх, фантазувати. Розглянемо образки, що використовувалися на уроці граматики в IV класі. Ось як учень нарисав оповідання на основі даних образків.

Образок 1 а, б:

«Оден хлопець мав патику і дровичвся з псом. Пес не тікав і не боявся. І той хлопець ударив пса і пес його вкусиє. І пес стоїть веселий, хлопець плаче і вже кишує патику» [6, 62].

Ось оповідання на основі образків 2 а, б, в:

«Раз домовик знайшов собі вишню і взяв на плечі і тащить до свого дому. Він вперед тішиться, що добре поласує. За ним іде молодий домовик. Той домовик скрадається так як кіт і хоче ту вишню відібрати, бо йому слинка тече з рота, так він дивиться на ту вишню.

Він прискочив і хап за вишню і тягне до себе і хвостик висунувся йому з рук і він тримає за сам кінчик і не пускає і тягне до себе.

Оба тягнули до себе аж в землю заперлися ногами з цілої сили. Коли вони так тягнули, а хвостик трісь і вірвався і вони оба грим на землю. Оден впав як довгий і тримає хвостик в руках, а молодий впав аж накрився ногами, а вишня трісла і він цілий захляпався соком» [6, 63].

Порівнявши дані оповідання, можна зробити висновок, що останнє цікаве тим, що учень особливо розвиває і доповнює ті місця, яких на образках бракує, завдяки чому й твориться суцільне оповідання.

Зважаючи на нові дослідження в галузі психолого-педагогічних наук, у навчальний процес загальноосвітніх шкіл Галичини в 20-30-х рр. XX ст. почав впроваджуватися метод кореляційного навчання, який був близький до методу Декролі. Обидва подавали завдання, які були осередками зацікавлень.

Головні засади методу кореляційного навчання:

«1) Науковий матеріал з різних предметів повинен творити науку по річі (суті).

2) Цикли наукового матеріалу повинні бути застосовані у відповідності із психічним розвитком учнів на даному ступені навчання, виходити з кола їх зацікавлень.

Проходити потрібно передусім через середовища: родинний дім, школу, сусідське оточення, село або місто, державу, Європу, цілий світ.

3) При укладанні і підборі питань потрібно в силу можливостей брати до уваги бажання дітей, їх творчі нахили, і так робити, щоб ці завдання виходили від дітей.

4) Діапазон матеріалу навчання повинен посідати відчуття домашньої захищеності.

5) Попри все інше повинен зберігатись певний плановий ланцюг і зв'язок логічний між предметами.

6) Навчання повинно спиратися на творчій активності і розумовій роботі дитини» [20, 5-6].

Так, у звітній приватної дівочої гімназії кружка «Рідної школи» у Станіславі за 1920/21 шкільні роки вказується, що як основу до проведення кореляційної лекції з дітьми IV-ого класу було взято шевченківську поезію «Вечір» [7, 65-66]. Для вивчення даної поезії включались ще й такі предмети навчання: рисунки, спів, практичні заняття (ручна праця).

У перший день навчання призначались три лекційні години трьом предметам навчання, а саме: лекція з української мови, рисунки, спів.

На другий день виділялись години для четвертого предмету – ручної праці, яка могла відбуватися за межами школи [7, 65-66].

Конспект даного уроку є досить своєрідним, він розбитий по годинах навчання:

1-а година — українська мова

а) Коротка болячка про весняні роботи селянина на полі.

б) Читання цілоти віршика вчителем.

в) Читання окремих строф дітьми.]

2-а година — рисунки

а) Діти подають коротко свої думки, як зілюструвати б кожен строфу зокрема.

б) Кожний учень вибирає 1 строфу і рисує уявлене.]

3-я година — спів

- а) Учні виписують ноти для 1-го і 2-го голосу.
- б) Визначають скількість тактів у цілій пісні.
- в) Виконують ритмічні і голосові вправи.
- г) Загальний перегляд цілості пісні для вправи.]

4-а година — ручна праця

- а) Прогулянка на поле.
- б) Оглядають плуг, називають його частини, пояснюють принципи орення.
- в) Майструють моделі плуга. » [7, 67-68].

Вивчаючи гуманітарні дисципліни, учні загальноосвітніх шкіл Галичини періоду 1900-1939 рр. розвивали свою внутрішню культуру й творчі природні задатки.

У період 1900-1939 рр. орієнтація на особистість здібну, обдаровану, талановиту вимагала якісно нових концептуальних засад навчання і виховання. Тому навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах мав чітко визначену корекційну спрямованість. А це означає, що кожна тема, яка вивчалася, кожний метод чи прийом, використаний педагогом, мали сприяти не лише збагаченню учнів знаннями, уміннями і навичками, а й забезпечити розвиток пізнавальних і творчих здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архів Тернопільського краєзнавчого музею. Учнівський зошит "Вправи в писанню рускім" ТКРМД – 9349.
2. Барви творчості: науково-методичний збірник. – К., 1995. – 233с.
3. Гавришук М. Методика науки народній школі. – Чернівці, 1909. – 131с.
4. Домбровський А. Навчання стилю в народній школі// Методика і шкільна практика. – Львів, 1932. – С.1-5.
5. Кузьмів Я. Письменні вправи в народній школі// Методика і шкільна практика. – Львів, 1936. – С.1-6.
6. Кузьмів Я. З методики опрацювання серій образків// Методика і шкільна практика. – Львів, 1935. – С.60-65.
7. Михайлевський І. Шевченків вечір як спроба кореляційного навчання// Методика і шкільна практика. – Львів, 1935. – С.65-70.
8. Ministerstwo W.P. i O.P. 1934 р. Глава „Program nauki wpublicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia u polskim jezykiem nauczania. – Warszawa, 1934. – 253s.
9. Мишкок Я. Природні зацікавлення й метода Декролі. – Львів, 1931. – 104 с.
10. Пушкар М. Збирання творів усної народної словесності// Методика і шкільна практика. – Львів, 1935. – С.1-10.
11. Петрова І. Діти говорять. Наука мови і вимови// Методика і шкільна практика. – Львів, Р. VII. – С.7-24.
12. Попович О. Граматика для всенародних шкіл. II частина (3 рік науки). – Львів, 1925. – 59с.
13. Попович О. Граматичні вправи для всенародних шкіл. III частина для 4 року науки. – Львів, 1926. – 58с.
14. Попович О. Граматика для народних шкіл I частина. – К.: Вернигора, 1917. – 32 с.
15. Русова С. Суслільні питання виховання// Життя і знання. – Львів, 1929. – 162 с.
16. Сірополко С. Завдання нової школи. Нова-Ушиця на Поділля. – 1919. – 20 с.
17. ЦДА у Львові. – Ф.309. – Оп. I. – Спр.2750.
18. Zasady metody nauczania // Echo pauczycielskie. – Tarhopol, 1932. – № 318. – 1-8 s.
19. Stefan Szuman. Sztuka dziecka – Psychologia tworczości rysurkowej dziecka. – Warszawa, 1925. – 187 s.
20. Чи школа приготує до життя// Учителське слово. – Львів, 15 жовтня. – 1938. – С.65-72.

Наталія ІГНАТЕНКО

ПРОБЛЕМА ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (1900–1939 рр.)

Історію жартома називають найбільш "творчою" із всіх наук, мовляв, жодна з них не знала стількох перекручень та виправлень. Мабуть, відтоді, як людина вперше взяла до рук

знаряддя для письма і здійснила спробу записати чи то на папірусі, чи на глиняній табличці події, що відбувались з нею, її родиною, народом, вона завжди прагнула перетворити історію в точну науку, хоча нерідко, за власними міркуваннями чи за наказом, вказуючи на достовірні факти і описуючи правдиві події, прикрашала чиєсь вчинки, виправдовувала переконання, несправедливо засуджувала та звинувачувала, зраджуючи головне правило – дотриманню історичної достовірності. Але навіть якщо більшість фактів із тих чи інших причин в підручнику сфальсифіковано, він все ж залишається дзеркалом епохи, часу, суспільства, відбиваючи політичні та національні переконання, світогляд та уподобання його видавців та читачів.

Для навчання у національних школах необхідні кваліфіковані вчителі і підручники, писані рідною мовою. Видаванням шкільних підручників займались не лише видавництва Відня. Констянтин Лучаківський – відомий український видавець, автор ряду власних підручників – у статті “До історії видавництва українських шкільних книжок”, надрукованій у щомісячнику “Наша школа” (1910), зазначав, що такі видавництва існували у Львові, Жовкві [1, 26]. Мали своє видавництво Чернівці, Ужгород та інші міста Західної України.

“Віденське видавництво, – писав Лучаківський, – побіч книжок для народних шкіл видавало і видає також книжки для середніх шкіл, а львівське видавництво ... забезпечувало своїми підручниками значну частину Галичини” [1, 27].

Серед львівських видань початку ХХ ст. знані такі підручники з історії:

Mieszczyslaw Zaleskii. Opowiadania z dziejow Austryckich i Powszechnych. Lwow 1901.

Tadeusz Bornholtz. Historia dla I klasy gimnazijow.

Gebert B. i Gebertowa F. Opowiadania z dziejow wiczystych dla klasy pierwszwej szkoi szednich. Lwow 1910.

Вікентій Закшевський. Всесвітня історія (для вищих клас середніх шкіл) у 3 т. Львів 1922.

Барвінський О. Читанка руська для вищих клась школь середньихь. Львов 1892.

Караманський П. Антін Крушельницький. Руска читанка для першої класи середніх шкіл. Львів 1911.

Знаменним для розвитку галицького шкільництва був початок ХХ ст. У 1909 р. австрійським урядом було введено в дію новий науковий план [2, 15], у результаті чого з програми історії було видучено детальні описи історії панівних родин та надмірні генеалогічні подробиці. Натомість міністерська інструкція рекомендувала детальну увагу звернути на аспекти, що відбивали зміст суспільного та народного життя для того, щоб вивчення історії більше слугувало розширенню мовного потенціалу, світогляду молодого людини, сприяло формуванню у неї власних переконань і поглядів на навколишню дійсність.

Змін зазнав і зміст підручників. Якщо до реформи значну частину підручника всесвітньої історії складали оповідання, що ґрунтувались на легендах, переказах, усній народній творчості, то нові підручники відрізнялись своїм науковим підходом, спробами аналізу та синтезу подій, викликали у читачів потребу в логічному мисленні.

Для прикладу розглянемо підручники Мирона Кордуби “Картини із Всесвітньої історії” та 1 том “Всесвітньої історії” Вікентія Закшевського.

Підручник Мирона Кордуби “Картини із Всесвітньої історії” вийшов з друку у 1909 році і був рекомендований для учнів першого класу українських гімназій.

Першу частину названого підручника складає вступна стаття автора, в якій він подає історичну періодизацію та короткі загальні відомості про зміст книги. Мирон Кордуба зазначає, що його праця – це історія народів, які на ранньому етапі людського розвитку вже мали свої держави. Переважно це держави Азії, Греція та Рим [3, 1]. Матеріал, вміщений в підручнику, згрупований і поділений на частини згідно з історичною періодизацією, зазначеною у вступі.

Так, підручник складається з трьох розділів (без вступу), які поділяються на загальні теми й підтеми :

І. Стародавні часи.

А) Греки.

1) Край і народ; 2) Віра; 3) Перекази про найдавнішу історію: а) Переказ про Троянську війну; б) Переказ про Одиссея; 4) Початки спартанської історії. Лікурґ; 5) Початки атенської історії. Солон; 6) Перша перська війна; 7) Друга перська війна: а) Леонід; б) Темістокль; 8) Перікл; 9) Сократ; 10) Ол. Великий.

Б) Римляни.

11) Край і народ; 12) Ромуль; 13) Фурій Каміль; 14) Фабрицій; 15) Родина Сципіонів; 16) Браття Гракхи; 17) Юлій Цезар; 18) Цісар Октавіан Август; 19) Цісар Константин.

II. Середньовічні часи.

1) Велика мандрівка народів; 2) Карло Великий; 3) Наслідки Карла Великого; 4) Цісар Оттон I; 5) Володимир Великий; 6) Хрестоносні походи; 7) Фрідріх I Рудобородий; 8) Король Данило; 9) Перемисл Отокар; 10) Рудольф з Габсбурґа; 11) Рудольф IV Основатель; 12) Казимир Великий; 13) Освіта і винаходи; 14) Відкрите Америки.

III. Нові часи.

1) Перегляд держав; 2) Максиміліан I; 3) Турки, татари, козаки; 4) Могутність Габсбургів і приріст Австрії; 5) Тридцятилітня війна; 6) Гетьман Богдан Хмельницький; 7) Турки під Віднем; 8) Князь Євген Сабавдський; 9) Гетьман Іван Мазепа; 10) Марія Тереса; 11) Йосиф II; 12) Наполеон; 13) Архикнязь Карло; 14) Війна Наполеона з Росією; 15) Князь Шварценберг; 16) Доба Святого Союзу; 17) Цісар Франц Йосиф I.

Крім трьох основних розділів, підручник містить один додаток під назвою "Буковина по прилученню до Австро-Угорської монархії" [3, 125].

М. Кордуба, враховуючи вікові особливості читачів, побудував свою книгу у формі оповідань. У тексті використано легенди, перекази, міфи народів світу. Особливо це стосується двох перших розділів, присвячених історії стародавньої Греції та Риму. Тут можна згадати міфи про сварку богів та "яблуко розбрату", що стало причиною Троянської війни, історію Троянського коня, використану Гомером в "Іліаді", міфи про богів олімпійців в §3 теми "Греки". Легендарна історія про братів Ромула, Рема і вовчицю, прозвану Капітолійською, вміщена в §12 теми "Рим".

Автор не просто переповідає історичні факти, а знайомить читачів із конкретними історичними постатями, що були рушіями історії – змінювали її своїми вчинками, новими ідеями, прагненнями. У змісті немає заголовків типу: "Економічне, політичне, культурне життя, наприклад, Німеччини". Натомість параграфи називаються на зразок "Максиміліан I", в якому розповідається про Німеччину початку XV століття та діяльність – економічну, політичну, культурну – цісара Максиміліана I [3, 83].

Загалом 31 параграф із 50-ти розповідає про діяльність конкретних осіб на тлі загальної історії. Такий підхід "оживляє" підручник, робить його не просто добіркою сухих фактів і дат, а захопливою оповіддю з реальними героями.

Текст підручника не переобтяжений фактичним матеріалом, важким для сприймання учнями середніх класів, які лише починають по-справжньому відкривати для себе історію. Кількість дат теж обмежена. М. Кордуба подає два типи історичних дат:

– основні – дати, що повинні зберігатися у пам'яті довгий час і є базовими під час детального вивчення історії в старших класах. Серед таких: 988р. – хрещення Русі, – початок хрестових походів тощо;

– опорні – дати, обов'язкові для запам'ятовування при вивченні якоїсь конкретної теми; їх мета – полегшити учням-початківцям сприйняття історичних подій, що відбувались у всьому світі приблизно в один час.

Одне з основних завдань уроків історії – формування історичних понять – нерозривно пов'язане із завданням створення і збагачення конкретних уявлень, що затишаються в свідомості учнів лише при наявності яскравих образів минулого. Де віднайти учням такі образи? Звичайно, в ілюстраціях. Адже серйозні наукові книги з історії оснащені нерідко значною кількістю ілюстрацій, а щоденні газети вміщують світлини фотокореспондентів, що наочно інформують читачів про події, які відбуваються у світі. Таким чином, використання ілюстративного матеріалу має велике освітнє і виховне значення упродовж усього моменту

навчання. Усвідомлюючи це, автор вмістив у підручник 14 ілюстрацій-гравюр на такі теми: Зевс; Аполон; битва під Саломіною; Акрополіс; смерть Ол. Великого; околиця Капітолію в Римі; римський табір; здобуття Катаргінні; Юлій Цезар; Карл Великий в школі; хрещення Русі; облога міста; король Данило; напад татарів; смерть Фрідріха Хороброго.

Перераховані ілюстрації є добрим доповненням до змісту конкретних тем підручника. Вони збуджують уяву і сприяють формуванню пізнавальної активності учнів уже на початковому етапі навчання. Однак ілюстрація – не єдине джерело наочності. Крім неї існують історичні карти, різні таблиці та схеми, які є важливим елементом під час збудження в учнів відтворюючої уяви. На жаль, вони в підручнику відсутні.

Варто віддати належне мові написання підручника. Автор використовує прості речення, не переобтяжені надмірною історичною термінологією та складними незрозумілими словами. Загалом підручник читається легко та цікаво і є добрим джерелом знань, що доповнює розповідь вчителя та розширює межі світогляду.

Перший том підручника Вікентія Закшевського “Всесвітня історія” призначений для вищих класів гімназій і виданий у Львові в 1922 році [4].

“Стародавня історія” – таку назву має цей том. Книга складається з трьох частин, кожна з яких є довершеним описом певної епохи: I Історія стародавнього Сходу; II Грецька історія; III Римська історія.

Загалом том присвячений характеристиці країн, які на ранньому етапі розвитку людства створили власні цивілізації та держави.

У вступній частині підручника подано відомості про предмет історії; історичні джерела; помічні (допоміжні) джерела; історичну періодизацію [4, 3].

Такий підхід давав можливість читачеві одразу зорієнтуватись у змісті підручника, усвідомити, що історія – це не збірка оповідань про минуле, а наука, яка має сформовану систему досліджень, предмет і джерела вивчення.

Знайомлячись із вступною частиною, малообізнаний читач отримував перші уявлення про історичний час та простір. Це дуже важливо тому, що вміння оперувати поняттями історичного часу та простору допомагає встановити синхронний зв'язок між явищами розвитку суспільства, усвідомити історію як закономірний процес, що відбувається в часі та просторі і не підлягає поверненню.

Вступну частину продовжує розділ I “Історія стародавнього Сходу”. На матеріалі історії Єгипту, Межиріччя, Індії та Китаю учні-читачі підручника знайомляться із загальними закономірностями виникнення класів, причинами появи перших держав. У розділі подано характеристики основних класів, що існували в давніх державах: рабовласників, рабів і селян.

Значне місце в розділі займають теми, присвячені релігії, науці та мистецтву, адже для історії світової культури дуже важливо довести значення культурних досягнень давніх народів з метою прослідкувати спадковість їх здобутків (виникнення писемності, наукових знань, які лягли в основу сучасних наук).

Під час опрацювання другого розділу в учнів розширюється уявлення про рабовласницьку формацію, її закономірності та розвиток.

Вивчення політичного устрою грецьких полісів дає можливість учням дізнатись про нову форму рабовласницької держави. Тут вперше формується уявлення про республіканську форму правління, вводиться поняття “рабовласницька демократія”. Матеріал з грецької культури створює сприятливі можливості для естетичного виховання школярів, формування уявлень про еліністичну культуру.

Останній розділ присвячений дослідженню історії стародавнього Риму – держави, що була кінцевим етапом розвитку рабовласницької формації в районі Середземномор'я. На фоні етапів зародження, розквіту та занепаду рабоволодіння у Римі автор змальовує картини запальної боротьби народу та рабів за права і свободу. На прикладі повстання Спартака учні знайомляться з найбільш масовим та організованим проявом цієї боротьби.

Поряд із вивченням основних закономірностей і суперечностей рабовласницького суспільства, які врешті-решт призвели до його занепаду, на матеріалі історії давнього Риму

триває і естетичне виховання.

Особлива увага звертається на характеристику християнства, розкривається соціальне коріння його виникнення і причини широкого розповсюдження.

Однак підручник має і недоліки. Серед них – відсутність у тексті наочності – ілюстрацій, карт, схем, таблиць – елементів, які збуджують уяву читача, оживляють, емоційно забарвлюють викладений матеріал, допомагають у доступній для учнів формі з'ясувати особливості соціальних стосунків епохи, велич і монументальність, витонченість і глибину культурних стилів тощо.

Відсутність джерел усної народної творчості робить текст підручника менш цікавим і складним для сприймання. Події минулого, про які розповідають зразки фольклору, не можна чітко віднести до якогось часу чи місця. "Але в творах фольклору історик завжди знайде матеріал з таких питань, про які мовчать інші джерела" [5, 106]. З рядків народної пісні чи казки можна скласти враження про ставлення людей, що жили сотні років назад, до своєї країни, держави, культури; про героїв та "злих геніїв" тієї чи іншої доби.

Та особливу критику викликає не стільки зміст, скільки мова написання. "Автор пише дуже часто довгими, крутими періодами, пише незвичайно ядерно, сухо, тяжко", – зазначив Василь Білецький [6, 10]. Критик вважав, що деякі розділи підручника варто було скоротити та переглянути стиль написання, враховуючи "невеликий вік його читачів", адже призначався він для учнів, які лише знайомились з курсом історії [6, 5].

Ще більше невдоволені викликало перекладене українською мовою видання всевітньої історії. В. Білецький так писав про доробок Олександра Барвінського – автора перекладу: "Переклад міг доконати якийсь дуже молодий адепт історії, який не знає польської мови, а руською не дорожить і щонайменше дбає про вірний переклад. Крім разячих похибок річових і мовних знайшов я в сім перекладі 200 друкарських похибок, не вчисляючи в се неконсеквенції граматичних, правописних" [6, 10]. В. Білецький переконаний, що з огляду на складний текст, перекладач повинен був "упростити стиль книжки і приміняти його до вимог нашого стилю".

Все ж, незважаючи на недоліки та критичні зауваження, підручник було схвалено і рекомендовано для застосування у гімназіях Галичини.

Цікавою з методичної точки зору є історія для I класу гімназій Тадеуша Бернхольдта, що вийшла з друку в 1937 році [7]. Тому перед початком аналізу підручника варто зорієнтуватись в освітніх змінах, що відбувалися в 30-х роках на теренах Галичини.

Подією, яка кардинально змінила польське міжвоєнне (мається на увазі період між Світовими війнами) шкільне життя, стала реформа освіти 11 січня 1932 року [8, 18-19]. Суть реформи полягала в реорганізації середньої освіти. Було проголошено курс на реформування усіх трьох гілок шкільництва: загальноосвітньої, фахової та підготовки вчителів (педагогічної).

До реформи загальноосвітню підготовку давала триступенева (4, 5, 6, та 7 класів) початкова школа та восьмирічна (8 класів) гімназія, після закінчення якої можна було продовжити вищу освіту. Згідно з реформою 8-річна гімназія старого типу із класичним, гуманітарним та природничим відділами була реорганізована в нову 4-річну (4 класи) гімназію з єдиним гуманітарним типом. I і II класи старої гімназії приєднували до початкових народних шкіл, а на базі VII і VIII класів запроваджувалися дворічні ліцеї. В результаті передбачалось запровадження повного шестилітнього курсу навчання в гімназіях (4 класи) та ліцеях (2 класи) [8, 19].

Таким чином, говорячи про підручник Т. Бернхольдта, написаний для першого класу гімназії у 1937р., потрібно враховувати, що загальна підготовка і вік учнів вища, ніж, наприклад, читачів підручника М. Кордуби.

Зміст підручника можна розділити на три частини: I Історія стародавнього Сходу; II Історія давньої Греції; III Історія давнього Риму.

Особливою перевагою підручника є наявність у його тексті 136-ти ілюстрацій і 13-ти карт, а також п'яти таблиць і чотирьох карт поза текстом [7, 1].

Не зосереджуючись на всьому змісті, розглянемо лише деякі теми, що цілком можуть сформувати враження про підручник загалом.

Перший розділ "Історії" починається із вивчення далекого минулого Єгипту.

Тема "Єгипет" має обсяг 28 сторінок і складається з п'яти підтем, серед яких: "Заняття Єгиптян"; "Єгипетська знать"; "Релігійні вірування"; "Єгипетська писемність"; "Будівлі єгиптян". Вивчення теми починається із короткого огляду загальних відомостей про країну (така вступна передмова передує кожній темі). Автор повідомляє, що питання про те, який народ є найдавнішим, завжди стояло перед людиною. Але з-поміж країн, в яких ще в далекі часи розквітла культура, найбільше зацікавлення викликає Єгипет [7, 9].

Далі автор подає короткі відомості про географічне розташування, природні умови, заняття населення, а також історію досліджень Єгипту. Бернхольдтз зазначає, що історія Єгипту перестала бути таємницею для учених ХІХ ст., коли була розшифрована єгипетська писемність. Учені дізналися, що період найбільшого розквіту Єгипетської держави припадає на період з ХVІ- ХІ ст. до Різдва Христового. Тому подані в розділі відомості стосуються саме цих часів.

Після вступу починається висвітлення безпосередньо історичних подій, що відбувались у країні у визначений період. Розкриваючи тему, автор використовує ряд засобів, покликаних формувати в учнів пізнавальний інтерес, образну уяву, логічне мислення. Серед них:

а) ілюстрації. Їх у тексті даної теми нараховується дев'ятнадцять. В їх числі графічні зображення, фотографічні копії наскельних малюнків та написів, світлини, зроблені з музейних експонатів. Крім ілюстрацій у підручнику є вісім малюнків до теми "Господарство єгиптян" поза текстом підручника.

Розповідаючи про події, автор зазначає в дужках номер ілюстрації, на яку потрібно звернути увагу під час читання. Це полегшує сприймання матеріалу, допомагає учням створити цілісну картину історичного явища, що можливо лише в поєднанні аналітико-синтетичного, наочного та словесного методів навчання.

б) карти та карто-схеми. Про значення карт на уроках історії годі й говорити. Характеристика географічних умов, в яких розвивались історичні події, повинна займати помітне місце особливо під час вивчення давньої історії. Географічне середовище має суттєвий вплив, прискорюючи або сповільнюючи історичний процес в тій чи іншій країні в той чи інший час. Тому неможливо розповідати про історію, наприклад, Єгипту, не згадавши про Ніл, його пороги, його роль в системі річкових шляхів Стародавнього Сходу, його значення як "ріки життя".

Підручник Тадеуша Бернхольдтза містить одну карту (№1. Starozytny Wschod) і одну карто-схему (ст. 10), які стосуються історії Стародавнього Єгипту.

Якщо на карті зображено усі країни, що вивчаються в курсі історії Стародавнього Сходу, то карто-схема – це зображення лише невеликої її частини – Єгипту. Карто-схему автор використовує під час пояснення значення річки Ніл в житті єгиптян та природних умов країни.

Не секрет, що дослідження будь-якої історичної проблеми можливе лише тоді, коли буде подолано стіну нерозуміння та несприйняття чужої мови, культури, звичаїв. Тому в текстах багатьох підручників використано термінологію, характерну для народу конкретної країни, наприклад: давньогрецькі поняття – елінізм, ілот, аристократія, демократія, тиранія; давньоримські поняття – форум, сенат, фамілія тощо. Під час вивчення теми їх запам'ятовування учнями й оперування ними є обов'язковим.

У підручнику Бернхольдтза такі складні і нові для читача терміни надруковані іншим шрифтом, що вирізняє їх з-поміж усього різноманіття і робить легким під час роботи зі змістом.

Тема "Єгипет" нараховує близько 12-ти обов'язкових термінів, серед яких: канал, спеціалізація, фараон, абсолютизм, бальзамування, піраміди, книга померлих, скоропис, ієрогліфи, папірус, сфінкс, обеліск тощо. Іншим шрифтом відокремлені і географічні назви – Nubia, Palestyna, Syria, Tyjrat; імена богів та фараонів, назви храмів.

Характерною особливістю підручника є широке застосування писемних історичних джерел. Як правило, це уривки з текстів релігійних гімнів, ієрогліфічних малюнків, зроблених на стінах гробниць, саркофагів, записів "книги померлих" тощо. Наприклад, відомо, що у єгиптян був добре розвинутий культ померлих. Єгиптяни бальзамували тіло, сподіваючись, що

у потойбічному світі “Ка” – двійник людини – знайде тіло і почнеться нове вічне життя. Але, вболіваючи за тіло, ще більше піклувались єгиптяни про свою безсмертну душу, адже, щоб перейти у світ вічного миру та спокою, потрібно було витримати іспит на чистоту сумління перед богом смерті і потойбіччя Осірісом, який зважував на терезах серце померлого, з'ясовуючи, які вчинки – добрі чи злі – у ньому переважають. І горе тому, злі вчинки якого переважили.

Щоб уникнути “проблем” у потойбіччі, єгиптяни започаткували традицію класти на серце померлому жука-скрарабех із заклинанням, яке закликало серце померлого не свідчити проти свого власника. Стіни гробниць вкривались малюнками із зображенням низки земних подій: війн, захоплення полонених, полювання, відпочинку в колі сім'ї. В потаємних, замуrowаних поховальних камерах мистецтво розгортало довгу і детальну повість про земне життя, яка обов'язково починалась із слів: “Я збудував ...”, “Я виконав роботи прекрасні ...”, “Я підкорив ...”

З таких написів і малюнків можна скласти враження про традиції, звичаї, уподобання народу, адже вони і є виявом народного життя.

Так, в уривку одного з давньоєгипетських написів, поданого Т.Бернхольдтом у підручнику на ст. 13 під час опису життя та діяльності ремісників і купців, повідомляється, що “камняри з ранку і до вечора обробляли тверде каміння. Купці привозили товари з різних місць аж до дельти. Праця їх була важка і небезпечна із-за крокодилів, яких було багато в річці ...”

Наявність в підручнику такого роду описів певною мірою прилучає і самих читачів до дослідницької роботи, дає можливість учням зрозуміти, звідки беруться знання про далеке минуле.

У кінці кожної теми автор рекомендує літературу, використавши яку, читач зможе поглибити свої знання. В конкретному випадку автор рекомендує звернутись до енциклопедії для молодих: “Swiat i Zycie”, Str 124, tom II (Wyol Ksiaznicy -Atlas).

Отже у даній роботі, що присвячена дослідженню становлення підручника з історії в період поч. –сер. ХХ ст. на теренах Західної України, основна увага зверталась на аналіз шляху розвитку підручника з всесвітньої історії. Беручи до уваги особливості західно-українського регіону, що полягали в його багатонаціональності, наслідком якої було співіснування на одній території шкіл з різними мовами навчання, ми розглянули підручники, що використовувались у школах із польською та українською мовами навчання.

Підручники зазначеного періоду проходили шлях свого розвитку по висхідній, удосконалюючи свій зміст і методику написання. Покликані на початках виконувати функції узагальнення, систематизації знань, гуманізації змісту освіти, в подальшому підручники ставали запорукою формування національної свідомості та гідності.

Значну увагу варто звернути на зміни, які стосуються методики написання підручників. Якщо на початку століття підручник всесвітньої історії більше нагадував наукову роботу без всілякого прагнення сприяти розвитку пізнавального інтересу та творчої активності читачів (як наприклад підручник із Всесвітньої історії Вікентія Закшевського), то згодом він набував рис справжнього джерела знань. Оснащений ілюстраціями, карто-схемами, зразками писемних історичних джерел та джерел усної народної творчості, підручник з історії поступово починає займати належне місце в ряді найзахопливіших зразків літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лучаківський К. До історії видавництва українських шкільних підручників// Наша школа, 1910. — №2. — С.24-38.
2. Poszczególne przedmioty nauki gimnazyalnej w swietle nowych planow. — Lwow, 1911. — 42s.
3. Кордуба М. Картини із всесвітньої історії. — Чернівці: Українська школа, 1909. — 127с.
4. Зақвашевський В. Всесвітня історія: У 3-х тт. — Т.1 Старинна історія. — ЗУП переробленого видання польського перекладів О.Барвінський. — Львів: Видавництво шкільних книжок, 1911. — 185с.
5. Бернадський В. Фольклор на уроках истории СССР в средней школе// Исторический журнал. — 1938. — №10. — С.100-109.
6. Білецький В. Рецензія на підручник Всесвітньої історії для висших клас середніх шкіл Вікентія Зақвашевського. — Львів, 1922. — 12с.

7. Bomholtz T. Historia dla 1 kl. Gimnazjow. — Lwow: Państwowe wydawnictwo ksiątek szkolnych, 1937. — 142s.
8. Герасимович І. Нова реформа шкільництва в Польщі// Радянська школа, 1932. — Ч.2. — С.16-22.

Тетяна ЗАВГОРОДНЯ, Тетяна ТЕБЕШЕВСЬКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ УЧНІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛАХ ГАЛИЧНИНИ (20-30-ті роки ХХ ст.)

Проблема систематичного вивчення учнів актуалізувалася в галицькому шкільництві у 20-30-х роках ХХ ст. Відомий педагог і просвітницький діяч Я.Кузьмів у статті "Шкільні характеристики учнів" наголошував: "Школа має не тільки дати дитині вартісну і тривку освіту, але і – і то перш за усього – виховати її на творчого, працездатного і продуктивного громадянина. А це можливо тільки тоді, коли школа в кожному випадку розслідує як щодо якості, так і щодо кількості здібності та нахили дитини на те, щоби потім підібрати відповідні методи поступування і розвинути ці здібності до найвишого ступеня, до найуспішнішої працездатності – що вийде на користь так загалові, як рівне ж і самій одиниці" [2, 204].

Багато уваги зосереджували педагоги, науковці Галичини на принципі індивідуалізації і диференціації навчання [3, 51]. Проте, щоб втілити цей принцип у практику роботи шкіл необхідно постійно вивчати учнів. Для цього використовувалися спеціально розроблені індивідуальні карти, які складалися на основі систематичного спостереження за тим чи іншим учнем (записи у карті велися протягом усього розвитку дитини: від садочка, початкових класів до закінчення загальноосвітньої школи), і давали чітке і майже повне уявлення про того чи іншого школяра.

Досить поширені у 30-х роках були індивідуальні карти, розроблені Я.Кузьмовим, П.Мечником, К.Сокалем, Я.Яремою, німецькими педагогами і психологами.

У 30-х роках у галицьких школах найбільш поширеною була індивідуальна карта, запропонована відомим психологом Я.Кухтою. Ця карта передбачала вивчення особистості дитини за такими ознаками: 1. Зовнішній вигляд і фізичний розвиток 2. Домашні умови. 3. Ставлення до людей (до родини і батьків, до друзів, до вчителя, до самого себе). 4. Зацікавлення і прагнення. 5. Особливості характеру, темпераменту, настрою. 6. Властивості розуму [4].

На науку думку, особливо вдалою була індивідуальна карта, розроблена П.Мечником. У ній педагог пропонує для вивчення не тільки загальні питання, а й детально перелічує різноманітні прояви дитини, що надає індивідуальному листку синтетичного характеру. Це допомагає педагогу по краплиночках визначити сильні та слабкі сторони дитини, скласти найбільш повне уявлення про неї як цілісну особистість.

На думку П.Мечника, листок повинен складатися з восьми розділів:

I. Загальні відомості про учня, батьків і рідню, про домашні умови і середовище; про дошкільне виховання.

Відомості про батьків, їх взаємні стосунки і ставлення до дитини, можливі спадкові впливи на учня, а також специфіка дошкільного виховання повинні враховуватися учнем.

II. Стан і розвиток тіла.

Цей розділ включав виписки із "Карт здоров'я" (сучасних медичних карток), які вів шкільний лікар, детально описуючи вигляд і поставу учня.

III. Інтелектуальний стан.

Даний розділ, як стверджував автор, несе багато інформації про учня і межі його пізнавальних можливостей. Він складається з 9-ти пунктів: 1) дотеперішня шкільна наука, 2) останнє шкільне свідоцтво, 3) здібність спостереження, 4) увага, 5) пам'ять, 5) фантазія (творча уява), 7) думання (розуміння, добування логічних висновків), 8) мова (із залученням зразків письма учня); 9) зацікавлення і таланти.

Для кожного з цих пунктів пропонувалися орієнтовні питання. Наведемо деякі з них.

подані П.Мечником до шостого пункту.

"Фантазія (творча уява): Чи, відтворюючи те, що <учень> бачив, чув або читав, передає вірно чи додає від себе самочинно нові елементи й подробиці? Чи творить уяви (письмєнні праці, оповідання, сні...) живі, оригінальні, барвисті й пластичні, — чи бліді, вбогі формою, змістові висловом? Чи учень проявляє помисловість у забавах, рисунках, дотехах, ручній праці? Чи не зазначилася здатність у складанні казок, оповідань, жартів, загадок, у писанні віршів, складанні пісень, у малюнку, орнаменті тощо? Чи фантазія оперує більше образами чи словами, чи має мистецький чи радше технічно-інструкційний характер?" [5].

IV. Характерологічні прикмети й знамена (характер, сила волі, ставлення учня до себе, до товаришів, до вчителства й інших людей, життя в гурті; інстинкти, нахили, вподобання).

V. Як учень працює.

VI. Вислідї евентуальних (психологічних) дослідів.

VII. Додаткові завваги.

Допільним, на нашу думку, є врахування точок зору учня і вчителя на певне "знання", тобто предмет навчання: який учневі найкраще б підходив (погляд учителя); який він сам для себе вибрав і чому (погляд учня).

VIII. Загальна характеристика (з фотографією учня).

Недоліком цієї карти, як вважали науковці, вчителі-практики, був її великий обсяг і надто скрупульозне вивчення рис фізичного стану дитини. Але автор спростовував їх думки, пояснюючи, що хоча індивідуальний листок має вигляд "подрібної схеми, бо у ньому є багато питань (вимога диференційної психології), — але ці питання такі, що не всі з них треба відповідати. Вміщені вони в листку на те, щоб указувати вчителєві, на які справи при обсервації дитини треба звернути особливу увагу, яких не можна поминути, а відповіді треба вписувати тільки такі, що мають яке-небудь відношення до даної одиниці, а котрі разом подавали б одноцілий погляд" [5, 16].

П.Мечник подає і вказівки щодо заповнення таких індивідуальних листків. Їх треба вести систематично. Спочатку потрібно обдумати план чи проект "заложення індивідуального листка". Не можна, попереджав науковець, вписувати в індивідуальний листок помилкових відповідей, шаблонних, поспішних оцінок. "Там, де вчитель не знає, що писати, нехай не пише нічого". Листок має бути ясним і зрозумілим для кожного вчителя. Наставник класу (класний керівник) протягом шкільного року повинен був проводити систематичне вивчення 6-7 учнів найбільш помітних з позитивної чи негативної сторони. Відносно інших учнів слід було нотувати тільки те, що найбільш звертає на себе увагу. До індивідуальної карти бажано було додавати фотографії учнів, їхні малюнки, творчі праці, зразки літературних творів, вірєць письма тощо. Карта супроводжувала учня при переході з однієї школи до іншої. За переконанням П.Мечника, індивідуальний листок не мав потрапити до рук дитини. Загальна характеристика повинна була погоджуватися з "класовою комісією". Тільки "таким чином, — писав автор, — цей остаточний осуд про дану диспозиційну прикмету не буде спиратися на поспішний, однобічний та випадковий обсервації" [5, 27].

За правильність та достовірність зауважень, за загальну оцінку та характеристику учня ніхто не несе формальної відповідальності. Але вчитель-виховник не звільнявся від моральної відповідальності перед власним сумлінням.

Зрозуміло, що дієвість результатів використання індивідуальних карт залежала від того, як вихователь знає психологію, вмє спостерігати, помічати ті чи інші риси, узагальнювати факти із поведінки дитини.

Звичайно, складання таких карт було справою нелегкою і копїткою — особливо в тих умовах, у яких знаходився український учитель під час польської окупації. "При нинішньому масовому навчанні, при перетяженні вчителства виміром годин, при багатьох клясах, — відзначав Я. Кузьмів, — особа учня дуже легко зникає в масі, яку творить кляса, губиться в повені научного матеріалу" [2, 205].

У сучасній школі принцип індивідуалізації є одним із найважливіших в організації навчання. Проте, як засвідчують результати спеціально проведеного дослідження, він часто

порушується вчителями в масовій шкільній практиці. Причин багато. Деякі з них збігаються з проблемами українського галицького шкільництва міжвоєнної доби: зниження культу знань серед школярів, зростання кількості молодих людей із виявами психопатології, перевантаження вчителів, ускладнення їх економічного життя і т.д. Разом із тим, однією з причин є недостатня увага педагогів до постійного вивчення особистості школяра. Тому досвід розв'язання цієї проблеми в шкільництві Галичини має велике значення. Зрозуміло, що цікавий досвід запровадження в практику роботи шкіл індивідуальних карт не може бути безпосередньо перенесений у сучасну педагогічну діяльність вчителів, але знайомство з ним допоможе педагогові увійти в світ учня, зрозуміти його потреби і запити, пізнати його рівень вихованості, індивідуальні особливості, ознайомитися з оточенням учня і впливом на нього. Тоді спостереження за учнем буде не просто працею, а, за словами галицького педагога Д. Петріва, пізнанням дитини, її душі [6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна програма "Освіта" (Україна XXI ст.)// Освіта. – 1994, грудень. – С.2-15.
2. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч.7. – С. 204-210.
3. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919 –1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 167с.
4. Кухта Я. Організація праці в класі над пізнанням особистості учня // Державний архів Івано-Франківської області. Ф.302, оп. 1, спр. 27, арк. 32.
5. Мечник П. Індивідуальні характеристики шкільних дітей: Проект індивідуального листка з інструкцією для вчителства. – Львів: Накладом автора, 1934. – 31 с.
6. Петрів Д. Пізнаймо дитину // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 10. – С. 1-3.
7. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Педагогічні антропології// Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: У двох томах. – Т. 1. – К., 1983. – С. 192-471.

Віра МАКАРУК

РОЗРОБКА ДИДАКТИЧНИХ ОСНОВ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У ТВОРЧИХ ПОШУКАХ ГАЛИЦЬКИХ ПЕДАГОГІВ (друга половина ХІХ –початок ХХ століття)

Мова постійно розвивається у повсякденній практиці, або ж відстає й зупиняється в розвитку, коли нею не спілкуються і її не вивчають. Ще в 1880 р. О.Барвінський рішуче заявив, що науку рідної мови можна справедливо зарахувати до найважливіших наукових предметів у гімназіях [3, 26]. Не випадково найважливішими скарбами народу вважалися: свята віра; мова; наші добрі звичаї і обряди; земля, де ти народився, живеш, де жили і померли твої прадіди і діди [4, 49]. К.Ушинський наголошував: "Мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що зв'язує віджилі, живущі й майбутні покоління народу в одне велике, історично живе ціле... Коли зникає мова, — народу немає більше!.. Поки жива мова народу в устах народу, до того часу живий народ..." [5, 123].

У другій половині ХІХ – на початку ХХ століття наша школа у багатолітній запеклій боротьбі за право українського народу вчитися рідною мовою на рідній землі, спираючись на прогресивні ідеї вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки, зуміла здобути власний і дуже цінний історичний досвід, розробити свою дидактичну систему високого європейського рівня, розвинути специфічні національно-освітні традиції, виховати покоління української інтелектуальної еліти. Тому знайомство із дидактичними основами даного періоду є потрібним, особливо тепер, у період відродження національної системи освіти.

Сьогодні перед школою і в першу чергу вчителями рідної мови стоїть важливе завдання – зосередити особливу увагу на вивченні та осмисленні цінних здобутків у вивченні української мови та літератури в Галичині в період, коли інтенсивно розроблялася теорія і практика національного виховання та освіти.

Заслуговує на увагу те, що у другій половині ХІХ ст. на галицьких землях щодо української мови, української літератури, звичаїв і традицій активно формувалися засади

національної освітньої системи. Так, 25 вересня 1888 року на засіданні краевого Союму було ухвалено: 1) щоб у гімназіях Станіславова, Коломиї, Тернополя, Бережан були заведені "руські паралельки"; 2) хоча би в одній учительській семінарії "руська мова була викладовою"; 3) щоб у містах Галичини були заведені 4-класові народні школи (початкові школи, здебільшого 6-річні, що були обов'язковими для навчання всіх дітей) [6, 157].

Що стосувалося статусу української мови як навчального предмету, то спочатку вона була вільним предметом, згодом її перевели у розряд відносно-обов'язкових, тобто факультативних занять, а з 1850-х — до обов'язкових дисциплін для народних шкіл. Українці Австрії мали значно більшу свободу слова, були у кращому становищі, ніж це було можливим у Російській імперії, де про українську мову навіть не згадувалося [7, 9].

Аналіз джерельної бази засвідчує, що в другій половині XIX – на початку XX ст. в Галичині посилюється розвиток освітнього та культурного життя. Так, у 1868 р. у Львові було засноване українське культурно-освітнє товариство "Просвіта", а в 1881 р. створено Руське Педагогічне Товариство (у 1912 р. переіменоване в Українське Педагогічне товариство, пізніше відоме під назвою "Рідна школа"). Створені українські товариства стали провідниками боротьби за збереження української школи й української мови зокрема.

Швидкому розвитку українського культурного життя в Галичині сприяв інтенсивний розвиток педагогічної преси ("Батьківщина", "Діло", "Учитель", "Газета школьна", "Школьна часопись", "Наша школа" та ін.). Саме поява значної кількості періодики сприяла розробці теоретичних проблем шкільництва, серед яких чільне місце відводилося змісту навчання рідної мови, яка у той час становила собою синтез таких трьох шкільних дисциплін у сучасному розумінні: читання, мова і література.

Оскільки на початку введення української викладової мови у школах та гімназіях не було урядових документів, які б регламентували її вивчення, то професори (вчителі) опиралися на підручники та власні записи, зроблені в університетах, і склали свою програму, за якою навчали учнів. Тому і з'явилася порівняно велика кількість матеріалів на сторінках періодичної преси, де автори статей, тобто вчителі, пропонували, що потрібно вивчати; на основі власного досвіду визначали, які форми найбільш придатні для вивчення певного розділу мови чи певного періоду української літератури; які методи є найбільш ефективними для вивчення даної дисципліни.

Оскільки українську мову на той час вивчали переважно через граматику, то питання підбору різноманітних граматичних завдань стояло в центрі уваги. О.Барвінський при вивченні граматики пропонував такі вправи: етимологічні (під час яких потрібно пояснювати учням зміну звуків при творенні слів і значення слів); лексикальні та синонімічні (в процесі виконання представляється учням багатство і ніжність цілого мовного скарбу) [8, 33-34]. Невідомий автор Р.З. наголошував, що при підборі завдань необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, тому пропонував індивідуальні завдання, які повинні були мати "ступені" [9, 166]. Одночасно він пропонував використовувати при вивченні української мови різні типи завдань. Наприклад: 1) переписування з книжки; 2) диктанти; 3) написання з пам'яті попередньо вивчених віршів (ці вправи вимагали більшого напруження пам'яті, ніж диктанти, бо при їх виконанні учні повинні були думати не тільки над правописом, але і над тим, як побудоване речення); 4) граматичні вправи (учителям пропонували вибирати граматичні завдання з методично добре укладеної "Граматики" О.Партицького); 5) короткі описи, наприклад, класу, школи, тварин і т.д.; 6) переклади з інших мов (у 3 кл. — з польської, а у 4 кл. — з німецької). Такі вправи вважалися найкращим засобом для логічної і стилістичної освіти. Діяльними тут є пам'ять і фантазія, розвага і розум; 7) перероблення поезій на прозу; 8) описи будинків (наприклад, церкви, школи), явищ природи, географічних спостережень, результатів подорожей; 9) листи до різних людей.

Для вироблення навичок у останній вправі спочатку учням пропонувалося написати кілька звернень (наприклад, із побажаннями у новому році) до друзів, учителів, батьків, знайомих. Учні повинні були зробити висновок, що сердечні слова використовують при звертанні до своєї родини, а до старших — слова із значенням пошанування. Автор

переконали, що коли діти багато вправлялися, то можна їм запропонувати написати лист до високопоставленої особи, наприклад, у питанні випрошення стипендії. При цьому потрібно вживати титули, які кому призначені щодо його віку, становища або уряду. Варто зауважити, що на той час на написання диктантів зверталася значна увага. Це пояснювалося, по-перше, зручністю його проведення – учитель старається за допомогою диктанту вправляти учнів у швидкому та каліграфічному писанні; по-друге, правильністю перенесення звуків живого слова на папір після різних граматичних вимог; по-третє, ознайомленням учнів з різними зовнішніми формами письма [9, 166-168].

Велику увагу на диктанті звертав відомий український педагог Г.Врецьона. Він розробив методику їх проведення, розділивши процес на дві частини: підготовчий етап (написання на дошці) та власне диктант (написання у зошитах). Автором наголошено на тому, що вчителю потрібно вибирати кілька диктантів, де є найбільше неоднакових орфограм, добирати диктанти різних видів, наприклад із заголовками, датами і підписами. Варто пропонувати учням великі за обсягом тексти, але їх переривати (в кінці написати: “Далі буде”, а в наступному: “Дальше №”) [10, 185].

Як бачимо, враховуючи індивідуальні та вікові особливості учнів, для досконалого вивчення рідної мови педагоги намагалися підбирати різні за типами та складністю завдання. Ці завдання сприяли розвитку логічного мислення, уваги, спостережливості, творчої фантазії учнів, вимагали знань з інших навчальних дисциплін. Завдання-переклади виробляли вміння порівнювати українську мову з іншими мовами, виділяти основну думку. Результатом виконання таких граматичних завдань було не тільки засвоєння учнями правопису, вироблення навичок правильної побудови речень, а й відчутний виховний момент. Саме через багатство та ніжність мовного скарбу прищеплювалася любов до рідного слова, в учнів виховувались почуття поваги до старших, підвищувалась культура поведінки.

Література, як і мова, у будь-який період національного розвитку мала велике значення для формування особистості. “Розбір характерів”, мотивів вчинків, пояснення в кінці опрацювання надає літературі “побіч історії першорядне виховне значення у виробленні морального осуду і найуспішніше допомагають в оцінці власних вчинків відносно своїх ближніх” [11, 16].

Що ж до вивчення української літератури, то робота над літературними творами проводилася так: у нижчих класах – аналіз змісту та форми прочитаних уривків; у старших класах зверталася увага на генезис твору, відомості із життя автора, взаємозв'язок даного твору із іншими працями того ж автора (для співставлення), порівняння творчості кількох письменників одного періоду та одного жанру для з'ясування змін (в розумінні традицій та новаторства) та їх причин [12, 55].

Цікавою з цього погляду є “Історія літератури руской” О.Огоновського (1887-1894). Ця семитомна праця виступала у ролі довідника. Пізніше, перед першою світовою війною у школах Галичини використовували книгу К.Луцаковського “Взори поезії і прози для п'ятої класи шкіл середніх” (1909). Незважаючи на окремі недоліки даної праці, її було визнано кращим на той час підручником з української літератури для шкіл.

Період 20-30-х років ХХ ст. – час відкритого ополчення українського шкільництва. Польський уряд навіть прийняв закон про заборону використання української мови в усіх урядових і самоуправних установах. Тому українці намагалися різними шляхами здобути собі національну школу, для чого було необхідно, щоб дитина “осягала” науки рідною мовою. А це міг зробити тільки вчитель української мови і літератури.

Галицькі педагоги постійно займалися розробкою основ шкільної дидактики загалом і вивчення української мови та літератури зокрема. Враховуючи те, що в міжвоєнний період українських вчителів часто замінювали польськими, виникла потреба підвищення ефективності вивчення української мови і літератури, що вимагало нових підходів до розробки методики їх викладання. Тому саме в цей період постала проблема пошуку нових методів, що сприяли б активному заохоченню учнів до вивчення рідної мови та літератури. З цього приводу д-р Є.Грицак висловив думку, що “у важкий час існування шкіл під час політичних заколотів, запровадження безлічі реформ на Великій Україні” учнів потрібно “більше розважати

(забавляти)" [14, 38], а для цього йому доводилося вигадувати різні "забавки". Він запропонував зразок проведення літературного конкурсу у два етапи.

На першому етапі кожен учень повинен був на аркуші паперу написати назву твору, який йому найбільше подобався і який він хотів би рекомендувати своїм товаришам. 2-3 учні на дошці записували назви творів. Якщо ж назви повторювалися, то ставилися позначки, скільки разів вони повторювалися. Так складався список творів, які найбільше подобалися учням класу.

Другий етап передбачав вибір двох творів, які отримали найбільшу кількість голосів. Далі відбувалася прилюдна їх "оборона" й "обвинувачення". Учні, що голосували за кожен твір, вибирали з-поміж себе "адвоката". Спочатку виступав "оборонець" першого твору. Він повинен був: 1) переказати коротко сюжет твору (щоби познайомити клас із ним; щоби кожен зміг висловити думку, навіть ті, які його не читали); 2) з'ясувати мотиви вибору даного твору. Під час виступу "оборонець" повинен був навести цікаві події чи пригоди, описані у творі; доказати любов до героя твору, показати ідею твору та мову, комізм та ін.

Далі кожен учень мав право задати "оборонцеві" різні запитання щодо твору, домагатися пояснення, критикувати, а той мав уміло захищати твір.

У подальшій дискусії брали участь "адвокати", яким критикували твір свого опонента. Після дискусії відбувалося голосування, яке визначало твір-переможець. Якщо були учні, які утрималися від голосування, то це означало, що обидва "оборонці" невміло захищали твір або він їх не зацікавив [13, 40].

Такий літературний конкурс був дуже цікавий і корисний для дітей. Його проведення сприяло розвитку інтелекту, вмінню дискутувати, наводити факти, аргументи, конкретні приклади, захистити і довести власне твердження, переконуючи інших у своїй правоті. А найголовніше – в учнів розвивалися комунікативні здібності. За словами самого автора, в результаті "ученики зацікавлювалися поодинокими книжками, вчилися виробляти в собі критицизм та спостережливість, провадити дискусію, винаходити слабкі сторони аргументації, поглиблювати думання, поширювати свої знання" [13, 40].

Отже, опрацювання джерельної бази дозволяє зробити висновок, що на вивчення української мови та літератури в Галичині другої половини XIX – початку XX ст. зверталася особлива увага як на важливий шлях збереження української нації.

Розуміючи значення української мови в житті українського народу, в розробці теорії і практики навчання в краї науковці значну увагу зосереджували на удосконаленні методики викладання рідної мови. З метою підвищення ефективності вивчення української мови та літератури педагоги Галичини розробляли дидактичні основи її вивчення. Серед них варто виокремити: врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; урізноманітнення форм навчання; побудова навчального процесу на основі зацікавлення дітей; міжпредметні зв'язки; включення школярів в ігрові форми навчання; розвиток мотиваційно-цільового компонента; сприяння виробленню в учнів власної точки зору; виховуючий характер навчання рідним словом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С.18-25.
2. Конституція України. – К., 1996. – 56 с.
3. Барвінський О. Вплив науки язика матерного на виховане // Школьна часопись. – 1888. – Р.1. – Ч.4. – С. 25-27.
4. Наибольши скарбы народу // Ластовка. – 1879. – С. 49-50.
5. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. – К., 1983. – Т. 1. – 423 с.
6. З краєвого Сейму // Школьна часопись. – Черновцы. – 1888. – Ч. 20. – С. 157.
7. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918). – Львів, 1997. – С. 6-20.
8. Барвінський О. Вплив науки язика матерного на вихованс // Школьна часопись. – 1880. – Р. 1. – Ч. 2. – С. 33-34.
9. Р.З. Задачи граматичны для рускіх школ // Учитель. – 1889. – Р.1. – Ч. 11. – С. 166-168.
10. Врецьона Г. Диктант и его метода // Школьна часопись. – Львів. – 1886. – С. 179-189.
11. Чайківський. Наука моралі в школах // Наша школа (Львів). – 1910. – № 2. – С. 16.
12. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918). – Львів, 1997. – С. 51-60.
13. Грицак С. З педагогічних дослідів та пошукувань // Учитель. – 1923/24. – Р.1. – Ч. 2. – С. 38-41.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ПОЛІТЕХНІЧНОГО ПРАКТИКУМУ ДЛЯ ЛІЦЕЇВ

Навчальним планом шкіл з поглибленим трудовим навчанням (варіант "Освітня галузь "Технології" в технічних ліцеях") передбачено політехнічний практикум за такими профілями: з окремих механічних технологій, електротехнічний, агробіологічний, хіміко-технологічний [1, 30].

Політехнічний практикум передбачає теоретичну і практичну підготовку школярів.

Основною особливістю *теоретичної підготовки* є формування системи знань про відповідну професію. Це впливає на всі аспекти теоретичного навчання, в тому числі і на його зміст. Теоретичне навчання будується в логіці засвоєної системи знань. Потрібно зазначити, що в процесі теоретичної підготовки формуються також уміння і навички, але в частині їх впливу на структуру вони знаходяться на другому місці порівняно зі знаннями.

Теоретична підготовка включає: професійно-пізнавальну підготовку; професійний розвиток; професійне виховання; загальне виховання і розвиток особистості. Тобто професійно-теоретична підготовка, як і кожна цілісна галузь освіти, триєдина. Вона забезпечує і пізнавальну підготовку, і розвиток, і виховання.

Навчання, розвиток і виховання – властивості, об'єктивно притаманні людині. Відповідні якості особи формуються в процесі діяльності. Але не кожна діяльність забезпечує оптимальний розвиток, виховання і пізнавальну підготовку. Тільки особливим чином організована діяльність, як її часто називають – навчально-виховна, може забезпечити найкращі результати у становленні особистості. При цьому засвоєння досвіду особистості (засвоєння знань, формування вмінь і навичок) є безпосереднім результатом навчання. Це, так би мовити, найближчий результат. Виховання і розвиток – результати більш віддалені. Розвиток – процес біосоціальний.

Отже теоретичне навчання професії спрямовується на озброєння учнів системою знань, які стають безпосередньою теоретичною основою професійної діяльності. Воно повинно також забезпечити учнів системою вмінь і навичок теоретичної діяльності в межах освоюваної професії, сприяти формуванню навчальних вмінь і навичок. Теоретична підготовка має забезпечувати і професійне виховання учнів: виховання любові до обраної професії; виховання професійно-естетичних, професійно-фізичних і інших якостей особистості. Вона покликана внести суттєвий вклад у розвиток професійних якостей особистості, а також у загальний розвиток і виховання людини.

Одним із основних шляхів відображення змісту виробничої діяльності в змісті професійної освіти є групування професійних знань і вмінь навколо таких взаємопов'язаних центрів змісту спеціальної підготовки, як професія і спеціальність. При цьому виникає проблема наявності декількох пізнавальних зон у змісті професійної підготовки: в межах одного робочого місця (при підготовці безпосередньо на робочих місцях); у межах однієї спеціальності; в межах професії.

Нині від професійної підготовки для одного робочого місця в навчальних закладах практично відмовились. Така підготовка зберігалася частково лише при навчанні робітників безпосередньо на виробництві. Відповідно, виникає проблема: знайти оптимальне поєднання спеціальної підготовки, орієнтованої на професію і на спеціальність. При цьому виникає запитання про доцільність підготовки за декількома спеціальностями одночасно. Існує чимало доказів, що суміщення і доцільне, і вигідне. Які ці докази?

По-перше, як показує досвід, фактична професійно-кваліфікаційна структура кадрів,

зайнятих у народному господарстві, рухома. Підготовка за суміжними спеціальностями, якщо і не компенсує цю рухомість професійних функцій повною мірою, то у всякому випадку «пом'якшує» її наслідки.

По-друге, таке суміщення дозволяє частково компенсувати помилки у виборі спеціальності, а також адаптуватися до реального виробничого оточення, дозволяє змінювати спеціальність у випадку виникнення непередбаченої професійної неспридатності і ін.

По-третє, підготовка за декількома суміжними спеціальностями, ознайомлення з ними не тільки доцільні, але й необхідні. Пояснюється це тим, що ефективність професійної діяльності вимагає (з різних точок зору) широкого орієнтування спеціаліста, у знаннях, які, безумовно, виходять за межі однієї спеціальності.

Необхідно зазначити, що суміщена підготовка за декількома суміжними спеціальностями здійснюється в ряді випадків у системі профтехосвіти. Але підготовку робітників широкого профілю за двома або трьома суміжними спеціальностями часто неособгрунтовано називають підготовкою за суміжними професіями, що в багатьох випадках не відповідає дійсності.

Отже, можна зробити висновок, що в професійних навчальних закладах можлива і необхідна підготовка за декількома суміжними спеціальностями одночасно, тобто професійна підготовка передбачає оволодіння декількома суміжними спеціальностями в межах певної професії. В загальноосвітній школі профільна початкова професійна підготовка може здійснюватись на основі єдиної загальноосвітньої і технологічної підготовки шляхом введення в навчальний план відповідних навчальних дисциплін за рахунок регіонального та шкільного компонентів.

Відповідно до завдань дослідження зробимо аналіз структури об'єкта вивчення у випадку професійного навчання. На відміну від загальної освіти, де об'єктом вивчення є навколишня дійсність, у професійній підготовці об'єкт вивчення не єдиний. Це і об'єкт вивчення, який відповідає професії, і об'єкт, який відповідає спеціальності.

Залежно від предметного розподілу праці виділяються чотири підпорядкованих об'єкти вивчення в межах професійної підготовки:

- галузь народного господарства, до якої відноситься освоювана професія;
- деяка сфера цієї галузі, яка відповідає професії;
- об'єкт вивчення (частина попереднього об'єкта), який відповідає освоюваній спеціальності;
- об'єкт вивчення, який відповідає вузькій спеціалізації.

Для визначення об'єкта вивчення професійної технології необхідно зробити аналіз названих підоб'єктів і врахувати їх граничний вплив на зміст теоретичного навчання. При цьому потрібно врахувати, що у визначенні самого поняття як об'єкта вивчення приймається лише цілісна система. Це означає, що цілісним об'єктом щодо предмета професійної підготовки виступає та галузь народного господарства, до якої відноситься та чи інша професія, оскільки інші об'єкти є його складовими частинами.

Візьмемо, наприклад, деревообробні професії: лісопилення, деревообробка, фанерне, бондарне, лижне, сірникове і інші виробництва. Цілісним об'єктом щодо предметів кожної із вказаних професій є саме деревообробне виробництво. Відповідно, визначальною структурою для кожної із цих професій є структура деревообробного виробництва.

Проведений аналіз визначальних факторів і їх впливу на зміст теоретичного навчання дає нам можливість перейти до побудови навчальної дисципліни. Її зміст визначається як структурою об'єкта вивчення, так і структурою професійної діяльності.

А. Структурою об'єкта вивчення визначається такий навчальний матеріал професійно-технологічної підготовки: загальна технологія галузі; технологічні засоби праці; галузева економіка; галузева екологія; охорона праці; загальні питання організації та управління виробництвом.

Б. Структурою професійної діяльності робітника визначається такий навчальний матеріал професійно-технологічної підготовки: планування та організація роботи; контроль процесу і результатів праці; спостереження і аналіз ходу трудового процесу; технологічна діяльність; проектування і конструювання; винахідництво і раціоналізаторство.

Механізм об'єднання двох систем навчального матеріалу порівняно простий (див. табл.1).

Зміст політехнічного практикуму, обумовлений структурою об'єкта вивчення і діяльністю робітника

Навчальний матеріал, обумовлений структурою об'єкта вивчення	Сукупна система навчального матеріалу політехнічного практикуму	Навчальний матеріал, обумовлений структурою діяльності
Загальна технологія галузі —	Професійна (загальна) технологія Спеціальна технологія	Загальновиробнича діяльність Технологічна діяльність
Технологічні засоби праці Галузева екологія Охорона праці	Засоби праці Галузева екологія Охорона праці, виробнича санітарія, електро- і пожежна безпека	— — —
Галузева економіка — —	Економіка галузі Навчальне конструювання Основи винахідництва і раціоналізаторства	— Проектування і конструювання Винахідництво і раціоналізаторство
Загальні питання організації і управління виробництва	Основи організації виробництва	—

Сукупна система навчального матеріалу відображається у відповідних розділах навчальної дисципліни. Крім цього необхідно, щоби зміст професійної технології охоплював також питання основ матеріалознавства. Це обумовлено тим, що в загальноосвітній школі не виділяються окремі предмети для спеціальних технологічних навчальних матеріалів.

Науково-методичний аналіз структури об'єкта вивчення і структури діяльності робітників деревообробного виробництва дав нам можливість визначити зміст навчального матеріалу політехнічного практикуму з окремих механічних технологій ("Основи деревообробки" для учнів 8-9 класів) (див. табл. 1). Вибір такого профілю практикуму обумовлений суто професійними інтересами автора.

На основі загальних принципів відбору навчального матеріалу, сформульованих дидактикою, нами були виділені такі основні критерії відбору змісту:

1. Основу змісту курсу "Основи деревообробки" мають складати загальнотехнологічні поняття, які відображають специфіку окремих технологічних процесів деревообробки.
2. Навчальний матеріал курсу доцільно розмістити в технологічній послідовності виконання операцій ручними інструментами.
3. Навчальному матеріалу курсу доцільно надати політехнічної спрямованості. Тому у його зміст треба включити відомості про виконання технологічних операцій на сучасному устаткуванні.
4. Навчальний матеріал курсу має будуватися на основі базових знань із навчального предмету, опори на актуалізацію цих знань, встановлення між ними міцних логічних зв'язків, систему пізнавальних завдань.
5. Відбирати навчальний матеріал потрібно із урахуванням його значення для практики. Тому в зміст курсу треба включити систему лабораторно-практичних і практичних робіт.
6. У навчальний матеріал необхідно включити систему прийомів активізації пізнавальної предметно-перетворювальної діяльності учнів.
7. Система знань, закладена в курсі, має сприяти розвитку інтересу до технологічної діяльності з художньої обробки деревини.

Вивчення курсу "Основи деревообробки" доцільно розпочати з пояснення сутності професійної технології. При цьому, варто звернути увагу учнів на те, що історично спочатку з'явилися окремі спеціальності в тій чи іншій галузі виробництва, наприклад, у деревообробці — столяр-гесляр, столяр-червонодеревець, столяр (будівельний) та ін.

З розвитком виробництва виникла професійна технологія, яка вивчає принципи і способи обробки (переробки) певних видів сировини. Так виникла технологія обробки матеріалів, технологія машинобудування, хімічна технологія виробництва певних видів продукції і ін. З

подальшим проникненням природознавства у виробничий процес стала формуватись загальна технологія, яка вивчає основні засоби і методи здійснення різних виробничих процесів; з'явилися загальні механічні, хімічні, біологічні, агротехнічні, енергетичні способи технології.

Механічний спосіб охоплює різні технологічні процеси, які здійснюються завдяки механічному впливу на предмет праці, наприклад: різання, рубання, з'єднання гвинтами і заклепками.

Хімічним способом здійснюється зміна предмета праці за допомогою хімічних реакцій: окислення, відновлення і ін.

Біологічні способи характеризуються тим, що предмет праці змінюється під впливом живих організмів (мікроорганізмів), наприклад: бродіння, консервування.

Енергетичні способи охоплюють різні технологічні процеси, які здійснюються завдяки безпосередньому використанню для впливу на предмет праці електричної, ядерної, внутрішньої та інших видів енергії, наприклад: електростатичне фарбування, ультрафіолетове сушіння, гартування струмами високої частоти.

Ознайомлюючи учнів із технологічними процесами, потрібно знати, що загальні наукові поняття з основ технології дають загальноосвітні предмети: фізика широко знайомить із механічною технологією, частково – з енергетичною і хімічною технологіями; хімія дає поняття про хімічну технологію, деякою мірою – про механічну, енергетичну і біологічну технології; біологія знайомить із біологічними, а також із деякими хімічними і механічними технологічними процесами.

Окремі спеціальні виробничі процеси розвиваються на основі застосування єдиних природничонаукових принципів. Тому все більш помітною стає спільність між окремими видами технології. З цими питаннями учні знайомляться у процесі вивчення освітньої галузі «Технології». Разом із тим відбувається подальше формування різних професійних і спеціальних технологій.

Загалом при вивченні професійної технології учні мають набути вмінь і навичок здійснення прийомів і операцій, які відносяться до даного технологічного процесу, а також набути знання про: явища і закони, які лежать в основі технологічного процесу, який вивчається; принципи здійснення даного процесу; місце даного технологічного процесу серед загальних (базових) технологічних способів: механічного, хімічного, біологічного, енергетичного, агротехнічного; зміст технологічного процесу і послідовність його здійснення; технічні засоби і технічну документацію, що застосовуються при здійсненні даного технологічного процесу, а також усвідомлювати можливість механізації та автоматизації процесу, що вивчається; одержати уявлення про перспективи удосконалення даного технологічного процесу.

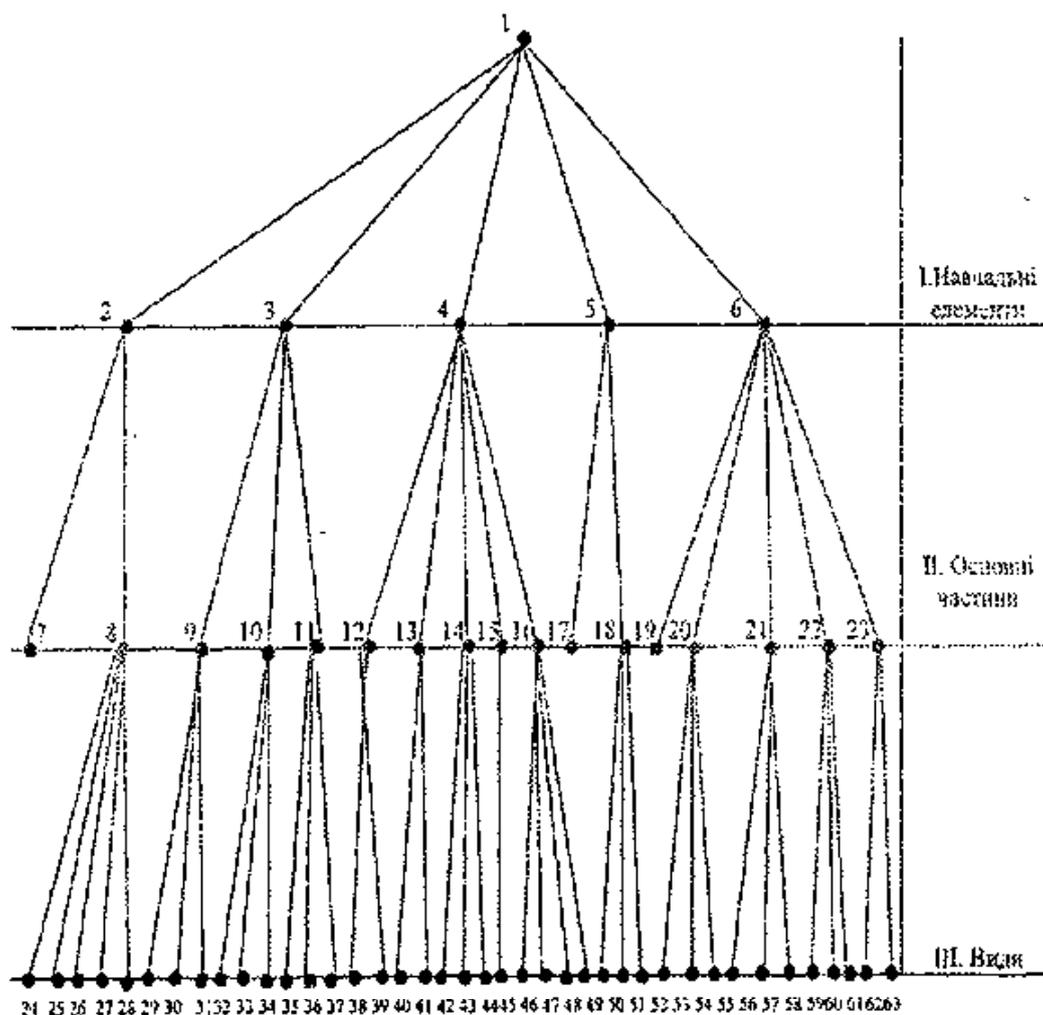
Професійні і спеціальні технології проявляються на відповідних виробництвах. Тому у зміст професійно-технологічної дисципліни доцільно включити відомості про види виробництв залежно від виду продукції, яка випускається на них. Для навчальної дисципліни «Основи деревообробки» нами проведено відбір навчального матеріалу про види деревообробних виробництв і визначені заходи для забезпечення екологічних нормативів на цих виробництвах [2, 4-6].

Обов'язковим розділом практикуму з кожного профілю є *матеріалознавство*. Природничонаукові основи матеріалознавства учні вивчають переважно на уроках фізики, хімії, біології.

Матеріалознавчі відомості за профілем «Деревообробка» зосереджені в розділі «Основи матеріалознавства», у якому розглядаються такі питання: застосування деревини; будова деревини; фізичні властивості деревини; механічні і технологічні властивості деревини; вади деревини; матеріали і напівфабрикати з деревини.

Побудуємо граф розділу «Основи матеріалознавства» курсу «Основи деревообробки» (див. схему 1 і табл. 2).

Схема 1. Граф розділу "Основи матеріалознавства"



На схемі 1 навчальні елементи 2, 3, 4, 5, 6 віднесені до елементів першого рівня і розміщені на горизонтальній лінії "I. Навчальні елементи".

Елементи від 7-го до 23-го об'єднані певною спільністю і включені в рівень II — основні частини, а всі інші елементи, які віднесені до рівня III — види, охоплюють основні поняття основ матеріалознавства.

Таблиця 2.

Специфікація до графа розділу "Основи матеріалознавства"

Навчальні елементи	
1 - матеріалознавство	33 - міцність
2 - будова деревини	34 - в'язкість
3 - властивості деревини	35 - здатність до гнуття
4 - вади деревини	36 - зносостійкість
5 - сушіння деревини	37 - розколюваність
6 - матеріали й напівфабрикати з деревини	38 - за формою розрізу
7 - серцевина	39 - за ступенем зростання з деревиною
8 - деревина	40 - тріщини всихання
9 - фізичні властивості деревини	41 - відступні тріщини
10 - механічні властивості деревини	42 - нахил волокон
11 - технологічні властивості деревини	43 - звилькуватість
12 - сучки	44 - смоляна кишеня
13 - тріщини	45 - червоточина
14 - вади будови деревини	46 - гниль
15 - пошкодження комахами	47 - гниль
16 - гриби ураження	48 - синява
17 - природне сушіння	49 - почервоніння
18 - штучне сушіння	50 - камерне сушіння
19 - круті лісоматеріали	51 - сушіння струмами високої частоти
20 - пиломатеріали	52 - сушіння в петролатумі
21 - заготовки	53 - дошки
22 - шпон і фанери	54 - бруски

23 - плити	55 - бруси
24 - заболонь	56 - пиляні заготовки
25 - ядро	57 - клеєні заготовки
26 - річні пари	58 - калібровані заготовки
27 - серцевинні промені	59 - струганий шпон
28 - смоляні ходи	60 - тушевний шпон
29 - зовнішній вигляд	61 - фанера клеєна
30 - густина	62 - деревностружкові плити
31 - вологість	63 - деревноволокнисті плити
32 - твердість	

Застосування графів у процесі формування основних понять усього курсу основ деревообробки дало нам можливість визначити структуру навчального матеріалу і зв'язок між окремими елементами, їх підпорядкованість [2].

Практична підготовка з політехнічного практикуму виступає, з одного боку, як частина спеціальної освіти, з другого, – як частина практичного навчання. До того ж зміст практичної підготовки поділяється на послідовні етапи. Враховуючи ці обставини, визначимо завдання практичної підготовки і виявимо особливості її змісту залежно від кваліфікаційних рівнів.

Практична підготовка разом із теоретичною створює основу всього професійного навчання. В той же час практична підготовка в межах професії становить один із розділів усієї практичної освіти, як частина освіти загалом. Іншими словами, суть професійної практичної підготовки визначається, по-перше, тим, що в той же час це – одна з основних частин практичної підготовки цілісної системи, яка має в освіті особистості відносну автономність і свій базовий предмет – формування вмінь у галузі освоєваних людиною видів діяльності.

Відповідно, навчальним завданням практичної частини професійного навчання є формування в учнів системи вмінь, які дозволяють виконувати професійні функції.

Для того, щоби здійснити професійну діяльність не достатньо знань, необхідно ще й навчитись виконувати цю діяльність, оволодіти відповідною системою вмінь.

Що ж таке вміння? Якщо відійти від деяких розбіжностей у трактуванні цього поняття, то вміння можна визначити як здібність людини виконувати деякий вид діяльності. При цьому мається на увазі, що вміння формується і реалізується за допомогою системи знань.

Як відомо, здібність виконувати роботу характеризується ще одним важливим параметром: навичкою, під якою переважно розуміють здібність виконувати дії, тобто виконувати їх, хоч і під контролем свідомості, але не спрямовуючи на них основної уваги, або, як часто говорять у даному випадку, автоматично.

Практична підготовка вносить значний вклад у виховання і розвиток усіх сторін особистості. Але особливе значення вона має, як і вся професійна освіта, для трудового виховання і розвитку, оскільки формування вмінь у межах вибраного виду трудової діяльності – основа трудового виховання і розвитку.

Велике значення має практична підготовка і для розумової освіти особистості, в тому числі розумового виховання і розвитку. Правда, вона суттєво відрізняється від кваліфікаційного рівня професійної підготовки. Це пояснюється тим, що чим вищий кваліфікаційний рівень професійної майстерності, тим більша вага інтелектуальних умінь.

Потрібно зазначити, що крім загальних завдань практичної підготовки в межах професійної освіти виділяються і конкретні завдання, які залежать від кваліфікаційного рівня і від професії, яка освоюється.

Перш, ніж перейти до виділення основних компонентів практичної підготовки до самостійної професійної діяльності, виникає необхідність визначити основні етапи засвоєння матеріалу у випадку практичного навчання. До них відносяться:

а) попередній етап – створення орієнтовної основи, можна позначити її, як етап засвоєння алгоритму дій і в ширшому розумінні – алгоритму діяльності. Варто відзначити, що його ще не можна назвати етапом формування вмінь у повному розумінні цього слова (саме тому ми назвемо його нульовим етапом);

б) перший етап оволодіння будь-яким видом діяльності — формування базових операцій, які складають основу майбутнього вміння;

в) другий етап — удосконалення навичок виконання базових операцій попереднього етапу і освоєння нових операцій, і що найголовніше – виконання найпростіших комплексних робіт, які охоплюють певний набір операцій;

г) третій етап — освоєння складних комплексних робіт на рівні самостійного виконання роботи;

д) четвертий етап — оволодіння діяльністю на рівні майстерності, тобто її творче освоєння. Цей етап не відноситься до професійної підготовки у межах школи.

Необхідно підкреслити, що на кожному із етапів проходить далі усвідомлення алгоритму діяльності. Отже, можна зробити висновок, що однією із основних складових структури практичного навчання є структура поетапного освоєння діяльності.

Важливо мати на увазі, що ця структура є «наскрізною», тобто проявляється і на етапі формування окремих дій, і при оволодінні професією на одному із кваліфікаційних рівнів.

Завдяки такому підходу можна визначити структуру практичного навчання: лабораторно-практичні заняття; практичні заняття; виробнича технологічна практика.

Поряд із послідовними етапами (видами) практичної підготовки можна виділити і ряд її «наскрізних» компонентів, які складають зміст (і програму) практики. Структура практики може бути такою:

1. Вступна частина: ознайомлення з підприємством, де проходить практика; вивчення конкретних питань безпеки праці, екології та інших питань, пов'язаних із проведенням практики.

2. Виконання основних видів практичних робіт (основна частина практики).

3. Заключна частина: складання звіту про практику, обговорення її результатів.

На практичних заняттях із політехнічного практикуму, крім загальношкільних і загальнонавчальних умінь, потрібно формувати і спеціальні вміння і навички для роботи за визначеною професією. З цією метою нами розроблена система практичних робіт, які повинні виконати учні за час навчання за профілем «Деревобробка» [2].

Однією із важливих умов правильної організації практичних занять є детальний добір об'єктів праці. На початкових заняттях учні вивчають прийоми і способи виконання технологічних операцій і поступово залучаються до виготовлення виробів. Добирати навчально-виробничі роботи потрібно такі, які б, перш за все, максимально відповідали переліку умінь і навичок, передбачених програмою.

Вимоги до об'єктів праці можна сформулювати так: об'єкти праці мають: а) відповідати навчальній програмі; б) забезпечувати формування основних умінь і навичок, необхідних для виготовлення виробів; в) мати практичну цінність; г) за складністю і трудомісткістю виконання технологічних операцій відповідати часу, відведеному навчальною програмою на виконання окремих вправ.

Потрібно особливо підкреслити, що вже на початковому етапі учні мають виготовляти, як правило, вироби виробничого призначення. Лише в окремих випадках, коли для проведення тренувальних вправ важко підібрати вироби виробничого призначення, допускається виконання вправ на навчальних об'єктах.

Отже, як показує перевірка, правильна організація практичних занять сприяє ефективнішій організації праці учнів, є важливим джерелом формування у них більш ясного уявлення про сучасне виробництво.

У процесі дослідного викладання курсу «Основи деревообробки» вирішувались такі завдання:

1. Перевірити доступність навчального матеріалу для учнів.

2. З'ясувати відповідність обсягу навчального матеріалу часові, відведеному на його вивчення.

3. Встановити ступінь засвоєння учнями висвітлених понять; перевірити вміння застосовувати набуті знання у практичних роботах.

4. Перевірити рівень сформованих умінь і навичок обробки деревини.

5. З'ясувати питання, які вимагають дальшого дослідження.

Для оцінки можливості вивчення основ деревообробки нами застосовувались два критерії: рівні засвоєння навчального матеріалу, визначені А.Кивсрялгом (знання, розуміння, оволодіння і творчого застосування навчального матеріалу) і середній коефіцієнт ефективності виготовлення виробу (К),

$$K = \frac{N_n \cdot O_n}{N_f \cdot O_f}$$

де N_n — передбачена норма часу на виготовлення виробу;

N_f — фактично затрачений час;

O_f — фактична оцінка за виріб;

O_n — максимальна оцінка із визначених критеріїв оцінок.

Середній коефіцієнт ефективності виготовлення виробу визначався нами у процесі виготовлення учнями столярного виробу (табурета). При цьому норма часу й оцінки встановлювались у процесі виготовлення учнями основних частин табурета (кришки, ніжок, царг і проріжок) і складання їх у готовий виріб.

Узагальнені результати дидактичного експерименту наведені у таблиці 3.

Таблиця 3.

Рівні засвоєння навчального матеріалу з основ деревообробки

№ п/п	Назва розділу курсу	Рівні засвоєння навчального матеріалу, %				Коефіцієнт ефективності виготовлення виробу (K), %
		I	II	III	IV	
1.	Основи матеріалознавства	8	12	22	58	—
2.	Технологія ручної обробки деревини	4	10	26	60	90
3.	Столярні з'єднання	8	18	24	50	86
4.	Технологічний процес виготовлення виробів із деревини	3	9	16	72	98
5.	Основи випахання і раціоналізаторства	6	8	22	64	—

На основі аналізу, узагальнення й обробки зібраних у процесі дослідження матеріалів про вивчення основ деревообробки можна зробити такі висновки: застосування в навчальному процесі посібника «Основи деревообробки» для учнів 8-9 класів сприяє поглибленню і систематизації одержаних на заняттях знань, самостійному їх засвоєнню. Із пасивного носія наукової інформації посібник перетворюється в активну дидактичну систему прийомів активізації пізнавальної творчої предметно-перетворювальної діяльності учнів.

Запропоновані й апробовані нами теоретичні засади можуть послужити основою для побудови різних профілів політехнічного практикуму для ліцеїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гушудей Й. Трудова підготовка в технічних ліцеях // Трудова підготовка в закладах освіти. №1. - 2000. - С.30-32.
2. Гушудей Й.М. Основи деревообробки: Пробний навч. посібник для учнів 8-9 кл. серед. загальноосвіт. шк. - К.: Освіта, 1996. - 144с.
3. Кыверяг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Тагил: Валдус, 1980. - 334с.
4. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. - М.: Педагогика, 1980. - 264с.

Олександр ОСИПОВ, Віктор МАНУКОВ

ЗМІСТ КУРСУ "ОСНОВИ ВИБОРУ ТЕХНІЧНИХ ПРОФЕСІЙ І СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ" ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Зміни в промисловості країни вимагають підготовки відповідних кадрів в умовах загальноосвітніх закладів. У зв'язку з цим посилюється значення професійної орієнтації учнів, яка має бути спрямована на формування інтересів і розвиток спеціальних здібностей особистості, що подальше впливатиме на усвідомлений вибір професії.

Відомо, що на уроках трудового навчання інтереси учнів формуються за такими основними напрямками: стихійно і несвідомо, в силу емоційної привабливості об'єкта з подальшим поступовим усвідомленням його життєвої необхідності і, навпаки, від усвідомлення життєвої значущості — до захоплення, що при певних умовах переростає у професійне

зацікавлення.

Професійний інтерес – це пізнавально-вибіркове ставлення до спеціальності, професії чи групи професій, що збуджує потребу в розширенні інформації про бажаний об'єкт, сферу діяльності і є визначальним компонентом професійної спрямованості, а іноді і професійного самовизначення особистості.

Говорити про сформованість професійного інтересу можна тільки тоді, коли в учня є стійка мотиваційна оцінка обраної професії, необхідна кількість і якість знань, умінь та навичок для оволодіння нею, а також здатність об'єктивно зіставляти свої психофізіологічні можливості з вимогами обраної професії.

За нашими дослідженнями, рівень професійних інтересів в учнів 8-9-их класів недостатній для самостійного свідомого вибору майбутньої професії. Саме тому ця вікова категорія школярів є об'єктом нашого спостереження. Після закінчення неповної середньої школи перед учнями постає проблема професійного самовизначення. Як правило, вони, не маючи сформованих професійних інтересів, обирають навчальний заклад інтуїтивно або спираються на поради батьків чи друзів, які не завжди враховують їх нахили та здібності. Так, наприклад, серед опитаних учнів-випускників неповної середньої школи 73% перейшли у 10 клас тому, що не змогли визначитися у подальшому виборі професії, 11% вступили до інших закладів освіти для опанування певною професією; 16% не працевлаштувались.

Серед учнів, які вступили до інших закладів освіти, було проведено анкетування з метою виявлення сформованості професійних інтересів і їх впливу на остаточний вибір майбутньої професії. З'ясувалося, що тільки у 2% учнів достатньо сформовані інтереси до конкретної професії, що дає їм змогу самостійно визначитися. Більшість учнів (98%) незнайома з особливостями професії, яку обиратимуть, вони нею цікавляться, але не зіставляють її вимоги зі своїми психофізіологічними можливостями, рівнем загальної підготовки.

Розроблений курс "Основи вибору технічних професій і спеціальностей" (див. табл.1) передбачає забезпечення учнів певним обсягом систематизованих профінформаційних знань, які сприяють формуванню вмінь і навичок, необхідних для розвитку інтересу та свідомого професійного самовизначення у сфері технічних професій і спеціальностей після закінчення неповної середньої школи.

Програма курсу має чотири розділи. Метою "Вступу" є ознайомлення учнів із значенням правильного вибору технічних професій і спеціальностей та ринком цих професій.

Другий розділ програми – "Технічні професії у народному господарстві країни". Його мета – надання знань про технічні професії і спеціальності й формування вмінь класифікувати останні за певними ознаками.

Третій розділ програми – "Психофізіологічні особливості школярів при виборі технічних професій і спеціальностей" – передбачає надання знань про психічні та фізіологічні особливості учнів, умінь діагностувати й розвивати їх; формування вмінь і навичок складання професіограм до основних технічних професій і спеціальностей.

У четвертому розділі програми "Шляхи здобуття технічних професій і спеціальностей" учні отримують знання про подальше професійне навчання у середніх загальноосвітніх або інших закладах освіти.

Заняття проходять у вигляді лабораторно-практичних робіт із використанням інформаційно-пошукових методів навчання. Виконуючи теоретичну частину цих робіт, учні отримують знання про основні технічні професії та спеціальності, їх вимоги до психофізіологічних особливостей особистості, шляхи здобуття технічних професій.

Практична робота передбачає формування в учнів умінь та навичок класифікувати технічні професії та спеціальності, складати професіограми, визначати свої здібності до певної професії.

Курс "Основи вибору технічних професій і спеціальностей", розрахований на 17 годин, викладається у 9-му класі за рахунок годин шкільного компонента.

При розподілі годин, відведених на вивчення курсу, бажано зберегти порядок вивчення розділів і тем, оскільки вони логічно пов'язані, що полегшує систематизацію отриманих знань і формування на їх основі вмінь і навичок, що в подальшому сприятиме усвідомленому професійному самовизначенню школярів.

Відповідно до теми і мети уроку заняття проводяться у навчально-методичному кабінеті з

профорієнтації, в навчальних майстернях, лабораторіях, музеях, МНВК, відділах, цехах підприємств, установах, навчальних закладах (СПТУ, ліцей, гімназіях), центрах профорієнтації учнів. На заняття доцільно запрошувати представників виробництва, науки, культури, медицини, творчу молодь.

Саме уроки трудового навчання повинні бути базисом для проведення створеного курсу. На уроках технічної праці учні знайомляться з конструкційними матеріалами, інструментами, верстатами, основними робочими рухами, операціями, якими повинен володіти спеціаліст технічної професії. Вчителю необхідно володіти певними методиками вивчення особистості учня для поступового формування професійного інтересу до певних технічних професій на уроках трудового навчання. Технічна професія – це такий вид діяльності людини у сфері матеріального виробництва (токарь, слюсар) або обслуговування (водій), який вимагає спеціальних знань, умінь і навичок, спрямованих на перетворення або використання технічних об'єктів. Підвиди діяльності спеціаліста реалізуються в окремих спеціальностях. Наприклад, токарь з обробки металу – професія, а токарь-револьверник, токарь-карусельник – спеціальності, тобто люди даних спеціальностей виконують певний вид роботи на певному обладнанні.

Курс "Основи вибору технічних професій і спеціальностей" проходив апробацію у школах Київської та Запорізької областей. Результати досліджень свідчать, що серед випускників 9-х класів, які відвідували заняття з даного курсу, 83% змогли самостійно назвати основні технічні професії і спеціальності, класифікувати їх за предметом, умовами праці. У 85% учнів виявлено стійкий інтерес до конкретного виду технічної праці, у 34% – професійні інтереси до певних професій. Ці учні успішно й захоплено займалися не тільки на уроках трудового навчання, а й у технічних гуртках. Вони неодноразово брали участь в олімпіадах, а їх виробі займали призові місця на виставках технічної творчості.

Кожен учитель трудового навчання може і повинен допомогти учням у визначенні і формуванні стійких інтересів до конкретної трудової діяльності, професійних інтересів до певних професій. Для успішного формування професійних інтересів учителю потрібно застосовувати у своїй практиці не тільки найбільш ефективні методи навчання, а й так будувати навчальний процес, використовувати такі організаційні форми, що дозволяють розкрити учням свої нахили і здібності до конкретного виду трудової діяльності.

Таблиця 1.

Тематичне планування

№ п/п	Розділи, теми і їх зміст	Год.	Дата пров.
1	Вступ.		
1.1.	Мета і завдання курсу «Основи вибору технічних професій і спеціальностей». Теоретичні відомості. Мета й завдання курсу. Значення правильного вибору професії для особистості й суспільства. Ринок технічних професій у країні, регіоні, населеному пункті.	1	
2	Технічні професії у народному господарстві країни.		
2.1.	Орієнтація у світі технічних професій і спеціальностей. Теоретичні відомості. Поняття професії і спеціальності. Загальні відомості про класифікацію технічних професій. Практична робота. Класифікація технічних професій за предметом праці.	1	
3	Психофізіологічні особливості школярів при виборі технічних професій і спеціальностей.		
3.1.	Мислення і його роль при виборі професії. Теоретичні відомості. Особливості мислення і його роль при виборі технічної професії. Поняття про мислення. Види мислення, розумова та професійна діяльність людини.	2	

	<p>Практична робота. Діагностування та корекція рівня розвитку розумової діяльності.</p>		
3.2.	<p>Увага і професійна діяльність. Теоретичні відомості. Поняття про увагу, її види і властивості. Значення уваги в професійній діяльності людини. Практична робота. Діагностування рівня розвитку уваги. Прийоми розвитку уваги у людини.</p>	2	
3.3.	<p>Пам'ять та її значення для трудової діяльності. Теоретичні відомості. Поняття про пам'ять, її типи і види. Значення пам'яті для різноманітних видів професійної діяльності. Практична робота. Діагностування рівня пам'яті. Прийоми розвитку пам'яті.</p>	2	
3.4.	<p>Здатки та здібності при виборі професії. Теоретичні відомості. Поняття про нахили та здібності. Значення вибору професії відповідно до здібностей. Поняття про загальні і спеціальні здібності. Ознаки здібностей, умови їх розвитку. Практична робота. Діагностування спеціальних здібностей. Прийоми розвитку спеціальних здібностей.</p>	2	
3.5.	<p>Інтереси, нахили, їх роль при виборі професії. Теоретичні відомості. Поняття про інтерес (пізнавальний, професійний). Поняття нахилу. Практична робота. Виявлення професійних інтересів до технічних професій і спеціальностей. Способи їх формування.</p>	2	
3.6.	<p>Темперамент, характер і професія. Теоретичні відомості. Поняття темпераменту і характеру. Значення темпераменту і характеру при виборі професії. Практична робота. Визначення свого темпераменту і характеру. Способи формування характеру.</p>	1	
3.7.	<p>Фізіологічні можливості особистості і професія. Теоретичні відомості. Фізіологічний розвиток старшокласників. Значення фізіологічних можливостей при виборі технічної професії. Практична робота. Визначення фізіологічних можливостей особистості. Способи розвитку фізіологічних можливостей.</p>	1	
3.8.	<p>Професіограми професій. Теоретичні відомості. Поняття професіограми. Схема аналізу професії і побудова професіограми. Ознайомлення з професіограмами технічних професій. Практична робота. Складання професіограм</p>	1	
3.9.	<p>Професійна придатність. Теоретичні відомості. Поняття професійної придатності до професії. Причини професійної непридатності. Поняття професійно важливих якостей.</p>	1	

	Роль самовиховання у формуванні професійно важливих якостей особистості. Професійна консультація в школі. Роль центрів профорієнтації у визначенні професійної придатності. Практична робота. Визначення професійної придатності до обраної технічної професії або спеціальності. Захист обраної професії.		
4.	Шляхи здобуття технічних професій і спеціальностей. Теоретичні відомості. Навчання в СПТУ – основний шлях підготовки робітничих кадрів. Особливості навчання в СПТУ. Умови прийому, пільги для учнів. Система підготовки робітничих кадрів на підприємствах. Особливості підготовки спеціалістів у середніх навчальних закладах (лицеях, гімназіях). Форми навчання. Безперервність освіти і професійна діяльність людини.	1	
Разом		17	

ЛІТЕРАТУРА

1. Довідник професій/ Упорядники Д.О.Закатнов, Н.В.Жемєра, М.П.Тимськио. – Київ.: Видавництво "Українська книга", 1999 – 312с.
2. Блонский П.П. Выбор профессии. Избр. пед. соч. – М., 1961. – 521 с.
3. Левитов Н.Д. Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
4. Орієнтація учнів 8-9 класів на вибір технічних професій: Методичні рекомендації/ Укл. О.В.Остнов. – Бердянськ, 1998. – 147с.

Володимир ВАСИЛЬЄВ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ МОЛОДІ

Відомий американський учений Ф.Херцберг у своїх дослідженнях ставив різним категоріям робітників такі питання: 1. У яких ситуаціях ви отримували максимальне задоволення, радість від своєї праці? 2. В яких випадках ви почували себе на роботі особливо погано? Аналізуючи відповіді, вчений звернув увагу на те, що задоволеність, радість в основному пов'язані з самою працею, високою оцінкою та самооцінкою досягнень у ній. А джерелом почуття незадоволеності були переважно погані умови праці (низька та несправедлива заробітна плата, надмірна фізична та психологічна напруженість, міжособистісні конфлікти тощо). На підставі аналізу відповідей Ф.Херцберг розділив всі чинники, які впливають на трудову поведінку людей, на дві групи.

Перша – це так звані «гігієнічні» чинники й умови, безпека праці, рівень заробітку, стосунки з колегами, політика компанії, стиль керівництва тощо. Якщо характеристики цих чинників нижчі певного рівня, то це викликає у робітників незадоволеність своєю працею. Цю незадоволеність можна «зняти» поліпшуючи умови праці. Їх покращення дає змогу зняти почуття незадоволеності, але не може викликати почуття підйому, захопленості, радості від задоволення працею. Тому Ф.Херцберг назвав ці чинники «гігієнічними», тобто такими, нормалізація яких є необхідною умовою попередження незадоволеності.

Справжня задоволеність працею визначається «мотиваційними» чинниками. Головні серед них: досягнення успіху, визнання за досягнений успіх, інтерес до праці, відповідальність, професійне самоствердження, професійне зростання тощо. Ф.Херцберг стверджує, що «тільки власні досягнення людини при виконанні праці, які мобілізують здібності й навички, підвищують суб'єктивну задоволеність працею. Зовнішні ж спонуки тільки зменшують незадоволеність» [1, 125].

Особливе значення мають ці чинники в регульованні трудової поведінки молодих робітників. Для молоді перспектива професійного самоствердження – це й особиста задоволеність від можливості реалізації та розвитку здібностей, і соціальний престиж, і можливість забезпечення прийняттого матеріального рівня життя. Як правило, життєва

перспектива для більшості молодих людей – важливіший мотиватор, ніж рівень тих винагород, які можна отримати на певному робочому місці сьогодні. «Молоді дуже важливо, органічно необхідно відчувати у своєму житті, праці рух, динаміку, розвиток... Можливо важливіше, ніж високий рівень при стабільному процесі чи явищі» [2, 134].

Враховуючи це, кожний керівник, який працює з молоддю (майстер, начальник ділянки, керівник цеху тощо), повинен особливу увагу зосереджувати на критичному аналізі тих чинників, які в конкретних умовах, на певних робочих місцях, при вирішенні певних виробничих завдань можуть негативно впливати на професійне самоствердження адаптантів. Матеріали численних досліджень дають змогу виділити ряд моментів в організації та оцінці трудової діяльності молодих робітників, які суттєво впливають на їх трудову мотивацію. Кожний керівник може оцінити потенційну привабливість роботи для молоді, якщо спробує відверто відповісти на ряд запитань.

1. Будь-яка діяльність повинна бути осмисленою. Чи розуміють ваші робітники суть і значущість тієї роботи, яку виконують? Чи не здається їм, що вони займаються малозначущою, а може навіть нікчемною, нікому не потрібною працею?

2. Більшість людей відчуває радість від праці, відповідаючи за неї, задовольняючи свою потребу в особистій причетності до результатів діяльності, до роботи з людьми (клієнтами, постачальниками). Вони бажають вести з ними переговори, знати їх потреби, прагнуть, щоби їх дії були важливими для когось конкретного. Чи дають робочі місця в організації можливість будувати подібні міжособистісні стосунки? Чи робітники залишаються ізольованими? Як відновити з ними контакти?

3. Кожний на своєму робочому місці хоче показати, на що він здатний, довести свою значущість. Він не хоче, щоб у тих питаннях, у яких компетентний саме він, рішення приймалися без його участі. Чи не є вимоги, які ставляться до робітника, заниженими? Чи не залишений він на поталу рутині? Які додаткові функції могли б збагатити його роботу?

4. Кожний намагається виразити себе в праці, пізнати себе в якихось результатах, отримати докази того, що він може щось зробити. Це «щось» у міру можливості повинно одержати ім'я свого творця. Це стосується як окремого робітника, так і групи. Чи не залишаються у вас результати праці знеособленими, безіменними?

5. Практично кожний має свою власну точку зору на те, як можна покращувати свою роботу, її організацію; хоче реалізувати свої цілі і розраховує на те, що його зустрінуть зацікавлено. Чи в цих підрозділах налагоджено надходження нових ідей? У тому числі і за формальними межами раціоналізаторських пропозицій? Можливо, через «гуртки якості»?

6. Людям подобається відчувати свою значущість. «Для них мене немає», – так говорять там, де керування не на висоті. Чи знає кожний співробітник, яка важлива його праця для загального успіху? Як ви даєте це йому зрозуміти?

7. Кожна людина прагне до успіху. Успіх – це реалізовані цілі. У досягненні цілей, які він сам перед собою ставить чи у формуванні яких бере участь, робітник вкладає більше особистої енергії. Чи опрацювали ви зі своїми співробітниками цілі, досягнення яких піддається вимірам за рівнями й термінами виконання?

8. Успіх без визнання веде до зневіри (розчарування). Кожний сумлінний співробітник із повним правом розраховує на визнання та заохочення. В якій формі відбувається заохочення у вас? (І чи відбувається взагалі?)

9. По тому, яким чином, в якій формі і з якою швидкістю співробітники отримують інформацію, вони оцінюють їх реальне значення в очах безпосереднього керівництва. Якщо є значні перешкоди в доступі до інформації, якщо інформацію вони отримують із запізненням, то почувають себе приниженими. В результаті падає їх готовність до праці. Чи мають вапі співробітники ту інформацію, яку вони бажають мати, яка потрібна їм для роботи? Чи своєчасно вони одержують її?

10. Співробітники терпіти не можуть, щоби рішення про зміни в їх праці і на робочих місцях, навіть якщо вони позитивні, проводились без їх відома, врахування їх знань та досвіду. Як виглядають справи з участю ваших співробітників у керуванні?

11. Кожному потрібна інформація про якість власної праці. Підлеглим вона більш потрібна, ніж керівництву. До того ж вона повинна бути оперативною, аби робітники могли внести корективи у свої дії. Як вимірюється якість праці у вас? Чи сформували ви цілі та

показники, за допомогою яких можете об'єктивно оцінювати трудовий внесок робітників?

12. Для всіх нас сторонній контроль неприємний. Це нагадує шкільні завдання. Кожна робота виграє від максимального рівня самостійності. Як виглядає справа з можливостями самоконтролю на тих робочих місцях, які ви вважаєте проблемними?

13. Більшість людей прагне оволодіти в процесі праці певними знаннями. Підвищені вимоги, які дають шанс для подальшого розвитку, приймаються більш охоче, ніж занижені. Чи використовуєте ви цю потребу? Що ви робите, якщо робота примітивна і не дає можливості для розвитку? Можливо, практикуєте зміну відповідальності?

14. Співробітники гостро реагують, якщо їх старанність й отримані кращі результати призводять лише до більшої поваги, а не до грошових винагород. Чи не вбиваєте ви таким чином ініціативу?

15. Чи дозволяє праця бути самому собі водієм? Чи є достатній простір для ініціативи й індивідуальної відповідальності робітників?

Перспективним напрямом підвищення мотиваційної привабливості роботи для молоді може бути розробка і реалізація комплексу заходів із так званої гуманізації праці. Численні і різнопланові рекомендації щодо збагачення змісту праці та її гуманізації, які широко використовуються на багатьох вітчизняних і в кращих зарубіжних фірмах, можна звести у декілька груп.

Перша група – рекомендації щодо поліпшення фізичних умов праці: механізація важкої фізичної праці, оптимізація санітарно-гігієнічних умов, психологічне «розвантаження» робітників тощо. Це традиційний напрям соціотехнічної діяльності, який був започаткований ще рухом за «наукову організацію праці». Актуальний він і для сучасного менеджменту.

Друга група – рекомендації щодо збагачення змісту праці. Якщо оптимізація фізичних умов орієнтована на те, щоби зробити роботу більш легкою та фізично безпечною для людини, то збагачення змісту праці повинно зробити її більш привабливою, цікавою. Для досягнення цієї мети рекомендується використовувати як техніко-технологічні, так і організаційні засоби. У техніко-технологічному плані це – подальша механізація та автоматизація виробничих процесів. Але головну роль відіграють все ж організаційні фактори. Справа в тому, що, по-перше, на базі однієї і тієї ж техніки можливі різні варіанти організації праці, які відкривають різні можливості для розвитку та реалізації соціального потенціалу й окремої людини та робочих груп; по-друге, для вирішення одних і тих же економічних завдань можна використати декілька варіантів технології та відповідних систем машин і механізмів, які можуть суттєво відрізнятися за своїми соціальними характеристиками.

Рекомендуються і реалізуються на практиці, наприклад, різні варіанти модифікації конвеєра на підприємствах обробної промисловості: скорочення довгих складальних конвеєрів, заміна декількома більш короткими, що працюють паралельно («Рено», «Фіат»); забезпечення більш гнучкого трудового ритму на довгих лініях за допомогою конвеєрів секцій, що виконують роль «тампонів» («Філіпс», «Вольво»); розчленування довгих складальних ліній на головну (заклучна збірка) та додаткові короткі; розширення функцій і зміна робочих місць («Рено», «Форд», «Вольво», «Даймлер-Бенц»); комбінування операцій різної міри складності в більш тривалі трудові цикли на конвеєрах, які рухаються з різною швидкістю («Рено») тощо.

При таких модифікаціях конвеєр, залишаючись тільки транспортним засобом для переміщення деталей і готової продукції, вже не є визначальним моментом у системі організації праці.

Про те, які можливості відкриваються для підвищення інтересу до праці при різних варіантах її організації в рамках однієї техніко-технологічної бази виробництва, свідчать, зокрема, рекомендації американського вченого Ф.Херцберга зі збагачення змісту праці:

1. Прямі зв'язки з клієнтами.

Менеджери можуть всі види праці зробити цікавішими, якщо делегують робітникам відповідальність за обслуговування певних клієнтів як у самій організації, так і за її межами. При цьому кожний робітник повинен досконало знати кінцевий продукт фірми, його будову, властивості, режим експлуатації тощо. Клієнтами можуть бути, наприклад, водії вантажівок, які ремонтує робітник, або складальники виробів, для яких він виготовляє деталі.

2. Персональна відповідальність товаровиробників і звітність.

Робітники повинні ставити своє клеймо на продукцію або підписувати документи чи

ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ

квитанції при виконанні послуг, а також записувати зауваження та пропозиції з удосконалення техніки, технології, організації виробництва, якості продукції.

3. Зворотні зв'язки.

Менеджерам потрібно розбудувати такі схеми зворотного зв'язку з клієнтами, при яких робітники мали б змогу одержати безпосередньо від клієнтів зауваження про якість виконаної роботи. Завдяки цьому вони зможуть швидко виправляти помилки, не чекаючи поки відповідна інформація дійде до них по звичних бюрократичних каналах.

4. Право безпосереднього звертання (прямого зв'язку).

Управлінці повинні надавати робітникам права безпосередньо звертатись до клієнтів та будь-якого персоналу, який забезпечує їхню працю, за інформацією, необхідною для виконання роботи.

5. Вільний графік.

Бажано дозволити робітникам працювати за зручним для них графіком, щоб краще задовольнити запити клієнтів. Від менеджерів у такому випадку вимагається більш творче та ефективно загальне планування виробничого процесу.

6. Контроль за ресурсами.

Доцільно передавати персоналу верстати й обладнання під особисту відповідальність за їх збереження та працездатність. Цей крок безперечно вимагає певного навчання та надання робітникам певної фінансової свободи [2, 125].

Третя група рекомендацій – із демократизації управління, розвитку самоврядування у робочих групах. Більшість сучасних спеціалістів у галузі соціології промислового менеджменту вважає, що ні задоволення елементарних матеріальних потреб, ні поліпшення соціально-гігієнічних умов, ні збагачення змісту праці, при всій їх важливості, не дозволяють достатньо використати потенціал робітників тому, що залишають незмінним традиційний розподіл «ролей» та відповідний конфронтаційний характер взаємин між робітниками та керівниками. У зв'язку з цим вслідують пошуки такої перебудови організаційно-керівних відносин на виробництві, яка дозволила б частково «включити» виконавців у процес підготовки управлінських рішень, забезпечити у тій чи іншій формі їх участь в управлінні виробництвом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хериберг Ф. Майнер М. Пробуждение к труду и производственная мотивация// Социологические исследования, 1990. – №1. – С.125.
2. Задорожний В.Н. Острые углы управления. – М: Советская Россия, 1979. – 134с.

Оксана РОЗУМОВСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИХ ТА МЕТОДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Сьогодні заклади освіти повинні давати своїм вихованцям не лише знання основ наук, а й навчити їх творчо використовувати ці знання. Випускник вузу повинен уміти постійно засвоювати нові знання, мати якісно сформовані навички та уміння, вміти чітко й ефективно аналізувати факти, узагальнювати їх і робити правильні висновки. Здобуття таких знань, умінь та навичок відбувається в навчальній діяльності, яка є основою для студента. Тому перед викладачем стоїть завдання допомогти студентові якомога раціональніше організувати цю діяльність. Виконати це завдання можна лише опираючись на психолого-педагогічні знання.

Удосконалення процесу навчання математики ґрунтується на системі психолого-дидактичних і методико-психологічних закономірностей, яка сформульована Я.Грудьоновим [1, 2]. Вказана система закономірностей дозволяє розробити один із можливих варіантів методики навчання математики на основі нових інформаційних технологій. Для шкільного курсу математики на основі цієї теорії навчання було розроблено методичну систему О.Жильцовим [3].

Система психолого-дидактичних і методико-психологічних закономірностей Я.Грудьонова включає п'ять груп закономірностей: запам'ятовування та засвоєння навчального матеріалу; формування умінь та навичок; уваги та сприйняття (2 групи); мислення. При організації навчальної діяльності студентів потрібно враховувати кожну закономірність системи, але окремим із них використання НІТ надає специфічного наповнення, що й обумовлює необхідність аналізу цих закономірностей.

Система психолого-дидактичних і методико-психологічних закономірностей сформульована для організації навчального процесу школярів. Я.Грудьонов підкреслює, що "при виконанні навчальних задач розумова діяльність учнів різного рівня розвитку підлягає впливу тих самих методичних та психолого-дидактичних закономірностей. З віком та розвитком учнів може змінюватися лише міра впливу на них тієї чи іншої закономірності" [1, 17-18]. Тому запропонована система може бути використана і для організації навчального процесу у вузі.

Суттєвий вплив на організацію навчальної діяльності студентів з урахуванням кожної закономірності системи має застосування засобів НІТН. При організації процесу навчання потрібно враховувати кожну закономірність системи, а також те специфічне наповнення, що надає використання комп'ютера.

У закономірності 2 [1, 31] підкреслюється особливий вплив мотивації діяльності на засвоєння навчального матеріалу. Тут значне місце може займати застосування відповідного ППЗ. Формуванню мотивації навчальної діяльності в умовах використання НІТН сприяють: способи і форма одержання знань; можливості організації дослідницької діяльності, вибору рівня складності матеріалу, проведення самонавчання та самоконтролю, переходу від одного

етапу навчальної діяльності до інших. Кожний із цих фактів вносить свою частку в формування стійкого мотиву навчальної діяльності студента. Розглянемо, як можна з допомогою програмного засобу реалізувати формування певного рівня мотивації. На занятті на тему "Означення та способи завдання функції. Огляд основних елементарних функцій та їх графіків" пропонуємо студентам таку задачу:

Реакцію організму на два види ліків як функцію часу t (час виражено в годинах) можна подати у вигляді: $r_1(t) = t \cdot e^{-t}$, $r_2(t) = t^2 \cdot e^{-t}$. На який вид ліків вища максимальна реакція? Який вид повільніше діє?

Насамперед, ця задача яскраво демонструє, що природні процеси можна описувати та досліджувати математичними методами. Якщо цю задачу розв'язувати без використання програмних засобів, то потрібно було б повністю дослідити кожен з цих функцій і на основі порівняння результатів дослідження дати відповіді на питання умови задачі. Але при наявності комп'ютера можна відразу вивести на екран на одній координатній площині графіки обох функцій. Досить швидко та зручно це робиться з допомогою програмного засобу GRAN1. Після аналізу графіків функцій формулюються відповіді. Отже, розглянута задача та спосіб її розв'язування впливає на такі фактори формування мотивації: практичне значення (задача біологічного змісту); спосіб одержання знань (формування вміння читати й аналізувати графічну інформацію та розв'язувати певний тип задач без виконання математичних перетворень); час.

У закономірностях 4, 5, 6 [1, 33] розглядаються питання рівня розуміння матеріалу. Відомо, що більшість математичних понять, теорем характеризується значною абстрактністю. Дуже часто студенти не до кінця розуміють зміст введеного поняття чи розглянутої теореми. Тому на цьому етапі роботи значну користь може принести використання комп'ютерних технологій. Можливість розглянути процес у динаміці, з певною кількістю повторень значно підвищує рівень розуміння. З допомогою ППЗ можна також здійснювати поетапний контроль опанування матеріалу з метою подолання ілюзії розуміння та запам'ятовування матеріалу.

Для удосконалення навчального процесу важливим є врахування закономірностей 7, 8, 10 [1, 33-37], згідно з якими використання прийомів активної розумової діяльності в процесі вивчення матеріалу приводить до його якісного засвоєння. Виходячи з цих закономірностей, можна суттєво поліпшити процес навчання, особливо з застосуванням НІТН. При вивченні елементарних функцій та їх властивостей пропонується студентам провести невелике дослідження. Їм дається завдання побудувати графіки показникових функцій. Далі на основі аналізу цих графіків формулюються гіпотези про властивості показникової функції при $0 < a < 1$ та $a > 1$. Таке завдання спонукає студентів до активної діяльності, а отримані таким чином знання — більш ґрунтовні і краще запам'ятовуються.

Вивчаючи питання якісного засвоєння навчального матеріалу, не можна обійти проблему забування. Одним із шляхів її подолання є повторення матеріалу, яке розподілене в часі і вимагає хоча б деякої його реконструкції (закономірності 12 та 13 [1, 38]). НІТН роблять можливим повторення вивченого матеріалу за досить короткий час у будь-який потрібний момент. При цьому повторення можна організувати таким чином, що матеріал буде подано в новому ракурсі. Це дасть змогу ще глибше усвідомити й зрозуміти вивчене.

При вивченні курсу вищої математики значна увага звертається на формування знань, умінь та навичок розв'язування задач. Тому значне місце в системі закономірностей займають закономірності формування вмінь та навичок. При розробці системи вправ основу мають складати закономірності 3, 5, 6 [1, 52-53]. Якщо ППЗ не забезпечує реалізацію зазначених закономірностей, то виникає питання доцільності використання цих програм. З допомогою комп'ютера можна генерувати різнотипні завдання одного класу, які вимагають при розв'язуванні виконання різних операцій. Це допомагає студентам використовувати теоретичний матеріал під різним кутом зору. За таких умов не формується помилкова асоціація.

Більшість дидактів і методистів відзначають, що при вивченні математики найчастіше доводиться мати справу з увагою, коли вплив свідомо поставленої мети зберігається, а вольові зусилля відсутні. При використанні інформаційних технологій у навчанні збільшується частка

уваги студентів, яка підтримується несвідомо, без вольових зусиль, тобто завдяки певним специфічним факторам.

Враховуючи закономірності уваги 3.1 – 3.7 [1, 57-59], а також спираючись на практику використання НІТН в школі та вузі, можна вказати ряд факторів, що сприяють управлінню увагою студентів:

- мотивація діяльності;
- рівень розуміння матеріалу;
- відносна новизна способу одержання знань;
- інтенсивний вплив на органи сприймання;
- можливість поділу завдань за рівнями складності матеріалу;
- наявність справедливих (несуб'єктивних) зауважень і своєчасних заохочень з боку

комп'ютера:

- “люб'язний” інтерфейс;
- індивідуальний зручний темп роботи з програмою.

До цієї ж групи відносять і закономірності сприймання. Вони вимагають продуманої системи розміщення об'єктів, послідовності їх виникнення. Значна увага звертається також на проблему використання кольорів при поданні матеріалу, яка досить просто може бути розв'язана при застосуванні кольорових дисплеїв.

До останньої групи закономірностей належать закономірності мислення. При вивченні будь-якої дисципліни, а особливо математики, варто основну увагу звертати на розвиток розумової діяльності студентів. Згідно з закономірністю 5.1 [1, 60] при підготовці викладача до заняття потрібно ґрунтовно розглянути програмні засоби та вибрати саме ті, які найбільш відповідають досягненню мети заняття. Якщо теоретичний матеріал буде чергуватися з конкретними завданнями, то це допоможе студентам глибше зрозуміти його та вдало використовувати певний прийом розумової діяльності.

Наведенні вище міркування дозволяють зробити висновок, що НІТН математики з урахуванням системи психолого-дидактичних та методико-психологічних закономірностей розкривають широкі перспективи для удосконалення та забезпечення ефективності навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Груденов Я.И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
2. Груденов Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
3. Жильцов О.Б. Развитие розумової діяльності учнів 7 класів середньої школи при вивченні математики з використанням НІТ: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1994. – 227 с.

Ольга КОРЧЕВСЬКА

МЕТОДИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ І ГРУПОВОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИЧНИМИ ЗАВДАННЯМИ ПІДВИЩЕНОЇ СКЛАДНОСТІ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Спостерігаючи за мислительною діяльністю молодших школярів, ми дійшли думки, що дедуктивні умовисновки вони здійснюють з більшими труднощами, ніж індуктивні. Труднощі полягають у тому, що, навіть добре знаючи правило, властивість, учень не може застосувати ці знання у практичній роботі над конкретним завданням, оскільки “не бачить” у змісті вправи загального положення. І чим більше завдання “одягнуто в сюжет”, тим більше цей сюжет закриває математичну суть завдання. У сильних учнів це проявляється під час розв'язування типових ускладнених задач. Добре справляючись із програмовою задачею певного типу, ці учні не бачать її зв'язку з подібною ускладненою. У ході експерименту ми шукали шляхів розв'язання цієї проблеми. Найбільш сприятливою виявилась індивідуальна форма роботи.

Індивідуальна робота із завданнями підвищеної складності — це робота учня з карткою або підручником. І сильним, і середнім учням під час індивідуальної роботи потрібні вказівки,

різні способи допомоги. Найефективнішим виявилось подання різноманітних вказівок-пояснень та плану розв'язання задачі. Проте повноцінне використання можливостей індивідуальної роботи вимагало й інших, більш складних підходів до надання учням допомоги.

Індивідуальна робота створює учневі найсприятливіші умови для осмислення і самостійного розв'язування складніших задач, бо він має змогу працювати у "своєму" темпі. Саме під час індивідуальної роботи найчастіше спостерігаються інсайти при розв'язуванні задач, якщо створити для цього сприятливу дидактичну ситуацію. Далі подаємо приклади створення таких ситуацій.

Практика показала, що ймовірність інсайту більша, якщо учень отримував не одну задачу, а спеціально дібрані дві-три задачі. Одним із способів їх добору було поєднання типової чи стандартної задачі з подібною ускладненою. Наведемо зразки.

I. *Задача 1.* За однаковою ціною купили 4 кг яблук і 7 кг слив. За сливи заплатили на 6 грн. більше, ніж за яблука. Скільки заплатили за яблука і сливи окремо?

Задача 2. Книжка і блокнот коштують разом 7 грн., а книжка і 3 таких блокноти -- 11 грн. Скільки коштують книжка і скільки блокнот?

II. *Задача 1.* Три сусідки купили відповідно 2, 3 і 4 м однакової тканини. Вся тканина коштує 72 грн. Скільки грошей витратила кожна сусідка?

Задача 2. Для проведення спортивних змагань одна школа закупила 9 м'ячів, а друга -- 6. Всі м'ячі вирішили поділити порівну між трьома школами, при цьому третя школа повернула першим двом 40 грн. Скільки грошей вона повернула кожній школі?

III. *Задача 1.* Один косар за 5 годин накопив 5 котиць сіна. Скільки котиць він накопить за 10 годин?

Задача 2. Двоє вантажників за 3 години розвантажили 3 машини кавунів. За скільки годин розвантажуть 6 машин?

В останньому зразку, наприклад, на основі порівняння обох задач учень може здогадатися, що у другій задачі число 2 не відіграє жодного значення.

Один із прийомів, спрямованих на розвиток умінь учнів робити дедуктивні умовисновки, полягав у тому, що учень разом із задачею отримував і кілька загальних положень, одне з яких потрібне для розв'язання даної задачі. Учень мав вибрати потрібне положення і застосувати його для відшукування розв'язку.

Задача. Знайти два числа, одне з яких більше від другого на 15, а сума їх більша від одного з доданків на 20.

Яке з поданих положень потрібне для розв'язання даної задачі:

1. Сума двох доданків більша від одного доданка на другий доданок.

2. Щоб знайти, на скільки одне число більше від другого, потрібно від більшого числа відняти менше.

Ми практикували також подання кількох задач і стількох же загальних положень. Учні повинні були знайти положення, потрібне для розв'язання кожної задачі і розв'язати якомога більше задач. Це завдання пропонувалося середнім і сильним учням або середнім і слабким. За час, відведений для самостійної роботи, кожен встигав виконати посильну йому частину роботи. Наведемо зразок такого завдання для середніх і слабких учнів 4(3) класу.

Задача 1. Зменшуване 17, від'ємник 8. До від'ємника додали різницю цих чисел. Узявши утворене число за новий від'ємник і залишивши те саме зменшуване, знайдіть нову різницю без виконання обчислень.

Задача 2. Знайти суму двох чисел, якщо вона на 25 більша від одного доданка і на 32 більша від другого.

Задача 3. Добуток двох різних чисел та їх частка рівні між собою. Чому дорівнює одне з цих чисел?

Запиши номери задач у відповідні графи таблиці і скористайся поданими в ній підказками при розв'язуванні цих задач.

$a : 1 = a$	Щоб знайти невідомий доданок,	Якщо до від'ємника додати різницю,
$a : 1 = a$	треба від суми відняти відомий доданок	отримаємо зменшуване

Найуспішнішою ми вважали таку роботу, коли учні самі знаходили розв'язання задачі або мали правильний здогад щодо її розв'язання. Цій меті служили серії задач, в основі розв'язання яких лежить одна і та сама властивість. Помітивши її хоча б в одній із задач (як правило, у легкій), учень діставав "ключ" до розв'язання інших задач серії. Інколи вчитель указував на цей "ключ". Проілюструємо сказане двома серіями геометричних задач.

Серія 1 (усі задачі нестандартні, але перша легша).

Задача 1. П'ять точок розмістіть по 3 на кожному з двох відрізків.

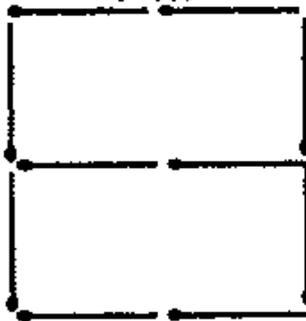
Задача 2. Чи можна 24 учні розмістити в 6 рядах по 5 чоловік?

Задача 3. Уздовж межі ділянки квадратної форми потрібно посадити 10 тополь, порівну уздовж кожної сторони. Як це зробити?

Розв'язування задач першої серії ґрунтується на тому, що множини розглядуваних елементів мають неспорожні перерізи.

Серія 2

Задача 1. Десятьма сірниками викладіть фігуру:



Перекладіть один сірник так, щоб утворилося 2 квадрати.

Задача 2. Поділіть квадрат на 4 рівні квадрати. Як тепер вилучити 2 відрізки, щоб залишилося 2 квадрати?

Задача 3. Сторони прямокутника 3 см і 2 см. Поділіть його на 3 квадрати.

Підказкою до задач цієї серії може служити зауваження учителя, що в умовах задач не сказано, що квадрати, які треба утворити, повинні бути рівними.

Перейдемо до розгляду методики групової роботи. Групова робота для виконання спільного завдання використовувалася в нашому дослідженні рідше, ніж диференційовано-групова чи індивідуально-групова. Проте і цю форму роботи ми перевіряли у ході експерименту, зокрема у тих випадках, коли робота потребувала прямого керівництва розумовою діяльністю учнів.

Експериментуючи із завданнями підвищеної складності, ми дійшли до висновку, що робота з багатьма задачами буває найефективнішою за умови, коли вона розпочинається з прямого керування розумовою діяльністю школярів. Ми застосовували цей шлях у роботі над задачами, які можуть бути розв'язані за допомогою маніпулювання з предметами. Це стосується задач на зважування, переливання рідин, на заміну та ін.

Такий спосіб керівництва виявився зручним у поєднанні з груповою формою організації роботи на уроці. Мається на увазі той вид групової роботи, коли учні однієї групи, різні за здібностями, сидять близько один від одного, можуть спілкуватися між собою і спільно виконують єдине для всіх завдання.

У більшості випадків ми ділили клас на четвірки, інколи – на пари. У кожній четвірці був один сильніший учень, йому доручалося керівництво спільним розв'язуванням задачі. На основі інструкції, поданої вчителем разом із завданням, лідер групи разом з іншими її учасниками розробляв орієнтовну основу спільної діяльності, після цього група практично переконувалася в її ефективності. У ході експерименту виявилось, що практичні операції могли виконуватися навіть слабшими учнями під керівництвом сильніших, після цього хід роботи проговорювався в групах.

Згідно з теорією поетапного формування розумових дій, розв'язання таких задач з часом стає можливим на внутрішньому плані, тобто учні маніпулюють предметами в думці, внаслідок цього стає можливим мислене розв'язання багатьох практичних задач. Тому на другому етапі група отримувала завдання розв'язати задачу без використання ілюстративного матеріалу, а

потім такі задачі можна було опрацювати і під час індивідуальної роботи. Подаємо зміст кількох задач, які навіть слабші учні могли розв'язати внаслідок такої організації навчання.

1. З трьох однакових за зовнішнім виглядом кульок одна легша від кожної з інших. Як одним зважуванням на шалькових терезах без гир знайти легшу кульку?

2. Як за допомогою шалькових терезів без гир відважити 14 кг цукру, якщо в торбинці є 16 кг цукру?

3. Як, маючи дві посудини на 9 л і 4 л, принести з річки 6 л води?

Особливу користь від такої роботи мали слабші учні, у багатьох із них з'явився інтерес до математики. Групова форма роботи виявилася ефективною і для роботи з задачами геометричного змісту, логічного характеру, задачами, пов'язаними з поняттями комбінаторики та іншими.

Групова робота використовувалася нами і під час застосування творчого методу роботи над задачами, який має назву "семінар з розв'язування завдань". Цей метод доцільний при ознайомленні учнів із новим типом задач. Серед завдань із зірочками чинних підручників з математики для 3 (2) та 4 (3) класів є певна кількість задач на суму і різницю (передбачених програмою 5-6 класів). Оскільки ці задачі мають пропедевтичне значення, ми спробували вчити розв'язувати їх усіх учнів класу (м. Тернопіль, ЗОШ № 17), а не лише сильних.

Робота за цим методом проводилася у чотири етапи. На першому вчитель під час фронтальної роботи знайомив учнів з новою задачею, докладно аналізував її, в міру потреби повертався до незрозумілих фрагментів, зображав їх графічно, усіма способами пояснював сутність розв'язання задачі. Подібна задача пропонувалася на домашнє завдання.

Другий етап починався на наступному уроці з аналізу домашньої роботи. Обговорювалися і правильні, і неправильні розв'язання, з'ясовувалася сутність помилок, ще раз докладно пояснювалося розв'язання. Після цього кожен учень діставав подібну задачу для самостійного розв'язування в класі. Спілкуватися з товаришами не дозволялося, але вчитель при потребі надавав індивідуальну допомогу.

На третьому етапі клас ділився на четвірки учнів, які сидять на двох сусідніх партах. Кожна четвірка отримувала 4 картки з аналогічними задачами. Один учень виконував роль учителя. Він знайомив товаришів зі своєю задачею, група колективно розв'язувала її, потім цей учень перевіряв розв'язання. Далі роль учителя виконували за чергою другий, третій і четвертий учні, до того ж лідерство переходило від найсильнішого до найслабшого учня.

На четвертому етапі учні працювали в парах. Кожен учень сам складав задачу даного типу. Партнери обмінювалися складеними задачами, розв'язували їх і віддавали один одному для перевірки.

Наше дослідження показало, що організація роботи над задачами у формі семінару досить ефективна. При спільній діяльності учні засвоюють більше інформації: підвищується індивідуальна продуктивність слабких учнів; зростає активність кожного учасника групи, до того ж, ініціатива належить вже не вчителю, а самій групі. Активність групи виявляється у формі дискусій її членів, які обґрунтовують раціональність своїх міркувань. Доцільно відзначити, що для кожної дитини стає важливим не просто виконати свою власну дію, а прослідкувати правильність отримання відповіді, зіставити свій результат з результатами дій інших учасників групи.

Недоліками описаного методу є складність організації навчання, тривалість процесу. Внаслідок експериментальної роботи ми прийшли до таких висновків:

1. Семінар з розв'язування задач доцільно проводити наприкінці вивчення великої теми за підручником, на уроках повторення й узагальнення вивченого матеріалу.

2. До роботи варто залучати лише досвідчених учителів.

3. Не рекомендується проводити семінар у класах із слабким загальним рівнем підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальдерин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий// Вестник МГУ. Психология. — 1979. — № 4. — С. 54-63.
2. Формирование учебной деятельности школьников/ Под ред. В. Давыдова, И. Ломтшера, А. Марковой. — М.: Педагогика, 1982. — 216 с.
3. Ханиш Я. Теоретико-методические основы развития теоретических умений младших школьников при обучении математике: Дисс. ... докт. ед. наук. — 13.00.02 — К., 1998 — 162 с.
4. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — 159 с.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ЗНАТЬ, УМІНЬ ТА НАВИЧОК НА ЗАНЯТТЯХ СЛОВАЦЬКОЇ МОВИ

Успіх формування комунікативних навичок значною мірою залежить від усвідомлення учнями граматичної структури мови, конкретних явищ, узагальнень. Під узагальненнями розуміємо єдність теоретичних знань та способів використання їх у мовленні. Незалежно від форми та ступеня усвідомлення узагальнення включаються у вербально виражені дії, вимагаючи нових комбінацій змістових та формальних компонентів для передачі повідомлень. Знання та вміння, набуті в процесі засвоєння мови, набирають якісно іншого характеру, стають більш глибокими за змістом та більш гнучкими у їх застосуванні завдяки функціональному механізму узагальнення [3].

Під час формування механізму узагальнення надзвичайно корисним й ефективним є зіставлення граматичних явищ мов, що вивчаються (у нашому випадку словацької) з аналогічними явищами рідної мови (української).

В експериментальних групах (Рівненський інститут слов'янознавства) словацьку мову вивчають студенти, для яких рідна мова – українська, російська, польська, словацька. Оскільки українців у групах найбільше, висвітлюємо далі вивчення теми студентами-українцями. Порівняння з фактами рідної мови або проведення відповідної аналогії значно полегшить засвоєння мовних явищ, що вивчаються.

Для проведення експериментального навчання ми обрали тему “Дієприкметник”, що вивчається за програмою на заняттях словацької мови на 3-у курсі. Ця тема вважається однією із важко засвоюваних. Крім того, вона актуальна для спілкування в суспільній та науковій сферах комунікації.

Одночасно тема “Дієприкметник” не є легко засвоюваною для носіїв української мови. Порівняльний аналіз цієї граматичної категорії в словацькій та українській мовах дозволяє стверджувати, що при оволодінні нею студенти стикнуться з труднощами двох видів – універсальними та інтерференційними. Під універсальними розуміємо характеристику українських дієприкметників, зумовлену відповідною мовною системою; інтерференційні з'являються в ході зіставлення дієприкметників у рідній та словацькій мовах.

Зазначимо, що характерною рисою експериментальної методики є активна участь студентів у процесі здобуття знань; конкретна граматична мета досягається на основі пошукової діяльності, що активізує думку, мислення. Особлива увага зверталась на проведення порівнянь, встановлення причинно-наслідкових зв'язків на основі попереднього лінгвістичного досвіду студентів [1].

Труднощі універсального плану під час вивчення теми “Дієприкметник” зумовлені:

- багатозначністю дієприкметників;
- формотворенням дієприкметників, що частково визначається їх семантичною природою;
- яскравою стилістичною забарвленістю.

Сукупність цих універсальних ознак вимагає відповідних способів подачі матеріалу та системи закріплення дієприкметника з метою формування відповідних граматичних узагальнень.

Студентам пропонується два мікротексти українською та словацькою мовами, які демонструють функціонування дієприкметникових форм.

Українська мова	Словацька мова
Нарешті наступили <i>очікувані</i> дні. Поля <i>залиті</i> сонячним промінням. Ячмінь вже <i>посіяний</i> , а жито <i>вимолочене</i> . Трактори та коні, <i>запряжені</i> до великих возів, ввозять урожай на тік. На пустих полях <i>затишилася</i> тільки солома, <i>складена</i> до скирт.	<i>Konečne prišli očakávané dni. Polia sú zaliate slnečnými lúčmi. Jačmeň je už pokošený a raž vymlatená. Traktory a kone, zapriahnuté do veľkých vozov, zvažajú obilie do sýpok. Na pustých poliach zostáva iba slama, poukladaná do stohov.</i>

Аналізуючи в тексті виділені слова, студенти знаходять у них ознаки прикметника і одночасно вказують ознаки дії. Працюючи над текстами, вони, перш за все, звертають увагу на зовнішню схожість дієприкметника з прикметником (вказують на ознаку предмета), потім знаходять в обох текстах іменники та дієприкметники, що від них залежать.

Для більш ґрунтовного розуміння ознак прикметника, виявлення універсальних характеристик та усвідомлення граматичних аналогій в обох мовах студентам пропонувалося виконати порівняльний аналіз:

Дієприкметники обох мов відповідають на питання *який? яка? яке?*

Українська мова	Словацька мова
пов'язаний вивчений	viazyný študovaný

Змінюються за родами:

кава зварена – жін. рід – (F) – kava je uvarená
лист написаний – чол. рід – (M) – list je napísaný
вікно відчинене – серед. рід – (N) – okno je otvorené

Можуть бути в однині та множині:

хворий вилікуваний – одн. – sing. – chorý je vyliečený
хворі вилікувані – мн. – plur. – chori sú vyliečení

Відмінюються:

Н. причесаний	N. učesaný
Р. причесаного	G. učesaného
Д. причесаному	D. učesanému
З. причесаний, (-ого)	A. učesaný (neživ.) –ého (živ.)
О. причесаним	L. (o) učesanom
М. причесаному	I. učesaným

При відмінюванні дієприкметників в українській та словацькій мовах спостерігається частковий збіг граматичних форм.

Як і прикметники, дієприкметники виконують роль іменної частини присудка, бувають означеннями (синтаксичні функції).

Українська мова	Словацька мова
Дівчата були <i>зачаровані</i> місячним світлом (М. Рильський). (іменна частина присудка)	Auto bolo <i>vyrobené</i> na Slovensku. Автомобіль був виготовлений в Словаччині. (menný prisudok)
Струмує <i>теплий</i> дим по <i>коліях розмитих</i> , дощами добрими <i>напоєних</i> доріг (М.Рильський) (означення)	Stojím pri <i>otvorenom</i> okne. Стою біля відкритого вікна. (privlastok)
Під <i>лежачий</i> камінь вода не тече. (означення)	Domy <i>stojace</i> na tejto strane ulice majú párne čísla. (privlastok)

Отже, зазначені порівняння з метою проведення аналогії в граматичних ознаках дієприкметника в обох мовах сприяють позитивному переносу знань, умінь та навичок з рідної мови (транспозиції).

Наступний етап роботи – спостереження над ознаками дієслова в обох мовах.

1) Дієприкметник зберігає вид того дієслова, від якого утворений.

Українська мова	Словацька мова
покосити – покошений (док. вид)	pokosiť – pokošený (dok. vid)
вимолотити – вимолочений (док. вид)	vymlatiť – vypulatený (dok. vid)
сидіти – сидячий (недок. вид)	sedieť – sediaci (nedok. vid)
стояти – стоячий (недок. вид)	stojat' – stojaci (nedok. vid)

2) В обох мовах дієприкметники вживаються в теперішньому та минулому часі.

Українська мова	Словацька мова
володіючий (теперішній час)	vládnući (prit. č.)
погаслий (минулий час)	pohasši (min. č.)

3) У словацькій мові, як і в українській, дієприкметник може бути перехідним чи неперехідним.

Українська мова	Словацька мова
писати – писаний (неперехідний)	pisat' – pisaný (neprech.)
розтерти – розтертий (перехідний)	rozotrieť – rozotretý (prech.)

В обох мовах дієприкметники поділяються на активні та пасивні. Активні називають ознаку особи чи предмета, зумовлену його дією, а пасивні – ознаку особи чи предмета, зумовлену дією іншої особи чи предмета.

причесаний (пас.) – učesany (činne)

працюючий (акт.) – pracujúci (trpne)

Для транспозиції знань, умінь та навичок доцільним може бути таке узагальнення:

Дієприкметник (príčastie)

Ознаки прикметника	Ознаки дієслова
<i>Рід:</i> жіночий, чоловічий, середній прочитана (-ний, -се) bitý (-tá, -tė) битий (-а, -е).	<i>Час:</i> бажуючий, терплячий (теп.) vládnúci – володіючий (мин.) зарубаний zavolaľší – той, хто покликав
<i>Число:</i> одинина, множина вилікуваний – вилікувані vyľiečený – vyľiečení	<i>Вид:</i> загублений – док. згасаючий – недок. začavši (D) – почав той, який vidiaci – той, хто бачить
<i>Відмінок:</i> форма дієприкметника залежить від відмінка слова, з яким він узгоджується	<i>Стан:</i> активний: почорнілий – sčernety пасивний: вивчений – študovaný
	<i>Перехідність:</i> перехідні – розтертий – rozotretý неперехідні – писаний – pisaný

Урахування знань, умінь та навичок з рідної мови сприяє раціоналізації процесу навчання з другої (у даному випадку – словацької), більш швидкому формуванню відповідних граматичних знань, умінь та навичок з мови, що вивчається. Порівняльний аналіз у даному випадку – основа

для побудови способів ефективного керівництва навчально-виховним процесом, прискорює формування мовленнєвих навичок з другої мови на основі транспозиції знань, умінь та навичок з першої мови.

При загальній подібності дієприкметників в обох мовах спостерігається і чимало відмінностей, зокрема це стосується їх творення: значно різняться суфікси. Щоби допомогти студентам побачити ці відмінності, пропонуємо розглянути таблиці "Утворення дієприкметників", де зафіксовані основні "розпізнавальні знаки" – дієприкметникові суфікси.

1. Розгляньте таблицю. Розкажіть про утворення активних дієприкметників теперішнього часу в українській та словацькій мовах. Порівняйте дієприкметники, вкажіть на відмінності.

Українська мова			Словацька мова	
Основа дієслова	Суфікс	Закінчення	Основа дієслова 3 ос. мн. недокон. вид	Суфікс
чита (ють)	-юч-	-ий, -а, -е, -і	vladnú – vladn(úci) володіють	- úci (-úca, -úce)
нес (уть)	-уч-	-ий, -а, -е, -і	pracujú – pracuj(úci) працюють	- úci (-úca, -úce)
леж (ать)	-ач-	-ий, -а, -е, -і	vidia – vid(iaci) бачать	-iaci (-iaca, -iace)
сто (ять)	-яч-	-ий, -а, -е, -і	držia – drž(iaci) тримають	-iaci (-iaca, -iace)

Активні дієприкметники теперішнього часу в українській мові утворюються від основи теперішнього часу перехідних і неперехідних дієслів недоконаного виду за допомогою суфіксів -уч(ий), -юч(ий) для дієслів I дієвідміни, -ач(ий), -яч(ий) для дієслів II дієвідміни: стикати-стиканий, лежати-лежаний, сидіти-сидячий.

У словацькій мові активні дієприкметники теперішнього часу утворюються від основи теперішнього часу дієслів недоконаного виду за допомогою суфіксів -úci (-úca, -úce) чи -iaci (-iaca, -iace): viažu-viažúci (-úca, -úce), pišu-pišúci (-úca, -úce), robia-robiaci (-iaca, -iace), myslia-mysliaci (-iaca, -iace).

2. Розгляньте таблицю, розкажіть про утворення активних дієприкметників минулого часу в українській та словацькій мовах. Вкажіть на відмінності. В якій з цих двох мов частіше зустрічаються активні дієприкметники минулого часу?

Українська мова			Словацька мова	
Основа інфінітива обох видів	Суфікс	Закінчення	Основа інфінітива недокон. вид	Суфікс
почорні(ти)	-л-	-ий, -а, -е, -і	zobral' – zobravší той, хто забрав	-vší, -všia, -všie
затерті(ти)	-л-	-ий, -а, -е, -і	patrel' – patrevší натерти – той, хто натер	-vší, -všia, -všie
промок(нути)	-л-	-ий, -а, -е, -і	zavolať – zavolaľší покликати – той, хто покликав	-vší, -všia, -všie

Активні дієприкметники минулого часу в українській мові утворюються від основи інфінітива лише неперехідних дієслів обох видів за допомогою суфікса -л(ий).

Активні дієприкметники минулого часу в словацькій мові утворюються від основи інфінітива дієслів доконаного виду, що закінчуються на голосний чи дифтонг, за допомогою суфікса -vší, (-všia, -všie).

В українській мові пасивні дієприкметники теперішнього часу вживаються дуже рідко (описуваний, виховуваний). Їх передаємо описово: той, кого описують; той, кого виховують. У словацькій мові відсутня форма пасивних дієприкметників теперішнього часу. Замість них вживаються пасивні дієприкметники минулого часу, утворені від дієслів недоконаного виду: robil' – robený; si práve sromínaný (якраз тебе згадуємо).

Пропонуємо студентам порівняти утворення пасивних дієприкметників в українській та словацькій мовах.

3. Розгляньте таблицю. Розкажіть про утворення пасивних дієприкметників минулого часу в українській та словацькій мовах. У чому схожість та відмінність?

Українська мова			Словацька мова			
Основа неозначеної форми перех. та неперех. дієслів обох видів	Суфікс	Закінчення	Основа 3 ос. множ. теп. часу дієслів	Суфікс	Основа дієслів минулого часу	Суфікс
прочита(ти)	-н-	-ий, -а, -е, -і	nes -ú несуть	-ený, -ená, - ené	česal -česaný	-ný, -ná, -né
зміша(ти)	-н-	-ий, -а, -е, -і	ved -ú ведуть	-ený, -ená, - ené	držal - držaný	-ný, -ná, -né
лата(ти)	-н-	-ий, -а, -е, -і	robia роблять	-ený, -ená, - ené	čakał - čakany	-ný, -ná, -né
висуши(ити)	-ен-	-ий, -а, -е, -і	pal -ia палять	-ený, -ená, - ené	rozumel - rozumeny	-ný, -ná, -né
куп(ити)	-ен-	-ий, -а, -е, -і			rozotrel - rozotrený	-tý, -tá, -té
вядо(їти)	-ен-	-ий, -а, -е, -і			bil - bitý	-tý, -tá, -té
стер(ти)	-т-	-ий, -а, -е, -і			zhynul - zhynutý	-tý, -tá, -té
взя(ти)	-т-	-ий, -а, -е, -і				

Пасивні дієприкметники в українській мові творяться від основи інфінітива перехідних дієслів доконаного і недоконаного виду за допомогою суфіксів -н(ий), -ен(ий), -т(ий).

Пасивні дієприкметники минулого часу в словацькій мові утворюються від дієслів доконаного і недоконаного видів за допомогою суфіксів -ený, (-ená, -ené), -ný, (-ná, -né) -tý, (-tá, -té).

Спільним для обох мов є відсутність коротких форм пасивних дієприкметників. Замість них (на відміну від російської мови) вживаються повні форми пасивних дієприкметників, закінчення яких збігається з родовим закінченням прикметників у називному відмінку однини та множини:

Українська мова	Російська мова	Словацька мова
План виконаний.	План выполнен.	Plan je splnený.
Конверт був заклеєний.	Конверт был заклеен.	Obálka bola zalepená.
Дитина була добре одягнута	Ребенок был хорошо одет.	Dieťa bolo pekne oblečené.

На відміну від української мови, сучасна словацька мова має більш поширену дієприкметникову систему. Так, в сучасній українській літературній мові активні дієприкметники мало вживані, зустрічаються лише в художніх творах (напр. синіючі далі); активних дієприкметників на -ший, -вший майже немає. Іноді вживаються поодинокі слова: здолавший, спалахнувший, що властиві писемній мові. Такого типу дієприкметники замінюються більш природними для української мови підрядними реченнями: перемігший – той, що переміг, заснувший – той, що заснув [2]. У словацькій мові широко використовуються й описові форми, і дієприкметникові звороти.

Українська мова	Словацька мова
Я бачив на березі чоловіка, що ловив рибу.	Pri brehu som videl muža chytajúceho rybu. Pri brehu som videl muža, ktorý chytal rybu.
Поїзд, що їде до Праги, запізнюється на 20 хвилин.	Vlak, ktorý ide do Prahy, mešká 20 minut. Vlak idúci do Prahy mešká 20 minut.
Жінка, що сидить біля вікна, читає газету.	Žena, ktorá sedí pri okne, číta noviny. Žena sedíaca pri okne číta noviny.
Автомобіль, що стоїть перед будинком, належить сусідові.	Auto, ktoré stojí pred domom, patrí susedovi. Auto stojace pred domom patrí susedovi.

Дієприкметниковий зворот у словацькій мові синонімічний в українській мові підрядному означальному реченню. У словацькій мові він не виділяється комами.

Вивчення теми "Дієприкметник" на заняттях словацької мови буде продуктивним, якщо у формуванні мовленнєво-граматичних знань, умінь та навичок постійно передбачати відтворення матеріалу та застосування мовних одиниць на основі мовленнєвих ситуацій і варіативності умов спілкування. З цією метою на заняттях словацької мови використовуються імітаційні, трансформаційні вправи, а також вправи на зіставлення форм.

Вправи можуть бути такими:

1. Трансформуйте складні речення, використовуючи форми активних дієприкметників теперішнього часу:

Čerstvé junové ráno rozlieva sa dedinou, ktorá hučí svoju starú pieseň.

Vonkajšie mury presvitajú spoza lešenia, ktoré siaha do výšky poschodia.

Vedie za ruku chlapca, ktorý kriva.

Diva sa uprene do výšky a pozoruje muza, ktorý stojí na vrchu brala.

2. Утворіть від основи 3-ої особи множини теперішнього часу форми активних дієприкметників теперішнього часу та узгодьте їх з іменниками, поданими в дужках.

čítajú (chlapec)

starnú (muž)

pália (slnko)

plačú (dieťa)

hoja sa (rana)

stražia (vojak)

smútia (žena)

tichnu (ulica)

teču (voda)

Утворені в завданні 2 дієприкметникові словосполучення поставте в формі родового відмінка однини.

3. Перекладіть словацькою мовою, спробуйте скласти нові речення:

Materi, čo любiať дітей; плаваючі кораблі; палюче сонце, квітучий сад; атлети, що змагаються.

4. Утворіть всі складні форми пасивних дієприкметників від поданих дієслів.

Trápiť, budiť, vyšetřovať, prerezat', prekonávat'.

5. Від дієслів у дужках утворіть відповідні форми пасивних дієприкметників і доповніть ними речення:

Obed (podavat') o jednej.

Tieto rezne (vyrážať) v bravčovej masi.

6. Утворіть форму описового пасиву:

Národ vzal do rúk zbraň.

Za sen o slobode vlastenci zaplatili životom.

Порівняйте утворені форми з паралелями в рідній мові.

Перехід від знань до навичок та умінь відбувається завдяки вправам, у яких граматичне явище, що активізується, вживається без мовної підказки відповідно до мовленнєвих обставин.

Студентам пропонується:

– прокоментувати дії товариша (персонажа навчального фільму), використовуючи форми дієприкметника;

– розказати про надзвичайну подію в Україні, уявити при цьому, що ви: а) скептик; б) оптиміст; в) песиміст; використати в мові дієприкметники.

З метою контролю засвоєння даної теми та визначення рівня сформованості граматичного узагальнення можуть бути використані такі завдання:

– підкресліть в словацькому газетному тексті дієприкметники;

– визначте активні та пасивні дієприкметники і позначте їх формальні показники;

– скажіть, що означають підкреслені слова: а) дію; б) ознаку дії; в) дію чи стан дії (ознаку предмета);

– виберіть із запропонованих варіантів правильний еквівалент дієприкметникового звороту;

– узгодьте дієприкметники в роді, числі, відмінку з іменниками;

– візьміть участь у конкурсі на кращі знання граматики (Коли вживається?.. Як утворюється?.. Що означає?..)

На підставі визначених способів навчання маємо підкреслити можливість практичного значення порівняльного методу в оволодінні словацькою мовою. Він служить надійною основою для свідомого вивчення іншої мови, дає можливість прогнозувати помилки, створювати ефективну систему тренувальних вправ з урахуванням труднощів для представників тієї чи іншої національності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль А.П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения: Учебное пособие. – К.: Вища школа, 1989. – 311 с.
2. Козачук Г.О. Українська мова – для абітурієнтів: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 272с.
3. Мартынова М.А. К теоретическому обоснованию категории обобщения как механизма пользования языком // Сб. Актуальные проблемы описания и преподавания русского языка как иностранного: Методика. – М.: Просвещение, 1984.
4. Мельниченко И.Н. Осуществление взаимосвязи украинского и русского языков в обучении орфографии русского языка: Пособие для учителей-словесников. – К.: Радянська школа, 1966. – 133с.
5. Мистрик Й. Грамматика словацкого языка: Пособие для славистов. – Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1989. – 182 с.
6. Супрун А.Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. – Минск: Народная асвета, 1974. – 152 с.
7. Dratva T., Bunzová V. Slovensčina pre cudzincov. – Bratislava: SPN, 1986. – 285 с.
8. Paulini E. Slovenská gramatika. I vyd. – Bratislava: SPN, 1989. – 310 с.

Ігор ГАВРИЦАК

ГРАМАТИКА О.ОГОНОВСЬКОГО І СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ГАЛИЦЬКИХ ГІМНАЗІЙ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

У 1883 році шкільна комісія звернулася до Омеляна Огоновського із пропозицією написати нову граматику, на яку вчений охоче погодився, оскільки на даний час зібрав багатий граматичний матеріал. У 1885 році робота над підручником була завершена, а граматика – передана комісії, проте зміни у навчальних планах змусили автора зробити певні уточнення у тексті, тому остаточний варіант був надрукований у Львові у 1889 році.

Підручник, як свідчить "перегляд" (зміст), складається зі вступу, чотирьох частин і додатків. Викладові матеріалу передують розділ "Деякі загальні замітки про рускій языкъ и его нарѣчія". Уже ця розвідка дає підстави твердити про відсутність у автора вузьконаціонального (регіонального) патріотизму. Так, на його думку, "українське нарѣчіє єсть вельми звучне, и вважається найкрасшимъ межи всѣми иншими нарѣчіями. Проте найзнаменитши писатель, як Котляревский, Квѣтка-Основьяненко, Шевченко, Марко-Вовчокъ, Кулѣшъ, и инши користувались нимъ въ творахъ своихъ и поднесли его до степеня мовы літературной" [2].

Саме це і вплинуло на добір джерел, із яких черпав ілюстративний матеріал О.Огоновський. З-поміж 70-ти позицій, що зазначені у розділі "Скорочення", значна частина припадає на твори письменників Східної України, серед яких твори Л.Глібова, Г.Квітки-Основ'яненка, П.Куліша, О.Стороженка, Т.Шевченка, Марка Вовчка, І.Нечуя-Левицького, С.Руданського; Галичина і Буковина представлені творами І.Франка, Ю.Федьковича, П.Свенціцького, М.Устияновича, А.Могильницького, авторів "Русалки Дністрової". Окрім літературних творів, О.Огоновський широко використовував "скарбницю – усної... літератури", зокрема казки, прислів'я, приказки і пісні збірок М.Максимовича, М.Драгоманова, М.Номиса. Використання матеріалів говірок (бойків, лемків, гуцулів) давало змогу О.Огоновському простежити шляхи розвитку літературної мови.

Підручник характеризується відповідним рівнем науковості, проте автор, у той же час, прагне, аби його виклад був зрозумілий і доступний. Так, відповідні наукові терміни, котрі можуть бути незрозумілими для учнів, пояснюються у примітках, що знаходяться на цій же сторінці (це значно полегшує роботу з підручником). Визначення формулюються чітко і

недвозначно: "Іменники суть слова, котри означають щось дїйственого, змыслового (поміне konkretna), або щось погаданого, уявного (n.abstracta) [82].

О.Огоновський ще залишається у руслі старих традицій, прагне подати якомога більше матеріалу, щоби розвивати пам'ять дітей. Але варто зазначити, що автор уже бажав вийти за межі інформативності при вивченні частини мови: використовував такий ілюстративний матеріал, який давав змогу пізнавати суть явища шляхом порівняння (саме так подаються основні відомості про букви руської (української) мови). Числівник цікавить ученого не лише як "слова, що означають колькість (число) особі и рїчей, або рядъ въ якомъ они по собі слѣдуютъ: н.пр. одинъ, два, три, першій, другій: двичи, тричи, и т.д." [121], але і як можливість зацікавити учнів повідомленням на зразок: "въ языцѣ ст.-сл. И ст.рус. числа означувались буквами, котри осмотрени були надстрочными знаками, с.е. титлами" (~) [121], наприклад, А - 1, В - 2, Г - 3.

Дана інформація мала на меті представити граматику не як нудний, сухий теоретичний матеріал, а як предмет, відповідно поданий, не тільки розширює кругозір учнів, а й сприяє пробудженню інтересу до занять мовою.

Четвертий розділ граматики – "Складня" – є найважливішим і становить 1/3 всього тексту. Як зазначав О.Огоновський, найбільше праці він приклав до "складнї, бо хотївъ подати найважнїйши прикметы самостойного розвою рускои мовы" [15].

"Складня (syntaxis) учить, якъ зъ поодинокихъ словъ складають ся реченя для выражени мысли, и якъ реченя з собою въ большу цѣлость сполучаютъ ся.

Речене (zdanie, satz) есть мысль, выражена словами; н.пр. Хлѣборобъ оре. Сонце свѣтитъ. Въ каждомъ реченю мусить находитись слѣдуючи двѣ конечни складови его части: 1) особа або рїчь, про котру говорить ся, що она щось дїлає, або що чимъ-то есть (подметъ, subjectum) хлѣборобъ, сонце, 2) се, що о той особі або рїчи каже ся (присудокъ "predicatum"): оре, свѣтитъ" (С.166). "Додатокъ" складають матеріали як мовознавчі ("Про правопись"), так і літературознавчі ("Про творене стиховъ"). Система правописних правил подана в окремому розділі не випадково, матеріал поданий компактно, правила сформульовані точно і ясно, тому ця інформація була корисною для тих, хто хотів навчитись грамотно писати, але не мав достатньо часу на опрацювання всього матеріалу підручника; також учні могли перевірити рівень та якість засвоєного матеріалу.

На основі аналізу підручника "Грамматика руского языка" можна твердити, що О.Огоновський не лише добре усвідомлював завдання, які перед ним поставили, але зумів з ними справитись [14]. Він розумів, що ґрунтовні знання зможе забезпечити не механічне запам'ятовування, а осмислений, цілеспрямований процес засвоєння знань. А це може забезпечити формування пізнавальної активності учнів, яка реалізується через наявність інтересу до даної дисципліни, що стає можливим лише за умови "опредмечення" інтересу, об'єктом якого у даному випадку стає підручник.

О.Огоновський вважав, що результати засвоєння залежать також і від того, наскільки емоційно привабливим буде усвідомлення значущості даного процесу, тому й наголошував у вступі, що "безъ рускои граматики не могли-бъ мы оцѣнити литературы своего народа и не дознали-бъ ся, оскільки просвѣта его напередъ поступила" [3].

Так, у розділі "Попередни замѣтки" (частина перша) він не лише аналізує звукову систему української мови, але і вважає доцільним подати інформацію, зокрема, з історії українського алфавіту [3-4]. Подаючи цей матеріал, О.Огоновський, безумовно, не лише розраховував поглибити знання учнів (не кажучи вже про розвиток пам'яті чи мислення), але також мав на увазі, що ця інформація сприятиме розвитку зацікавлення, викличе позитивні емоції (повагу, гордість і т.д.), сприятиме формуванню пізнавальної активності.

З метою з'ясування суті тих чи інших явищ автор вдавався до порівняння, що не лише розвивало логічне мислення учнів, а й сприяло розвитку інтересу, зокрема підштовхувало до пошуків аналогій з тих говірок, приклади з яких через різні причини не наводилися.

Розглянемо, як це робить автор, аналізуючи деклінацію прикметників: "Въ нарѣчію червонорускомъ уживає ся въ УІ. падежи и ед. роду жен. форма добровъ (доброє) замѣсть доброю" (С.115). У примітках додає: "Лем. добромъ; - Въ пѣсняхъ народныхъ: добройовъ,

добровою. - Въ нарѣчію полѣскомъ кажутъ въ III. и VIII. падежи и ед. роду женського: добруйа, добруй; поровн. угор. руск. VIII пад. р. муж. и середн. добрумъ, р. жен. добруй" (там же).

Ілюстративний матеріал розділу "Складня" потребує уважного аналізу, оскільки приклади (у даному випадку – речення), по-перше, забезпечували реалізацію навчальної мети як практичне підтвердження тих чи інших правил, по-друге, були важливим чинником формування цілісної особистості.

Все це дає нам підстави твердити, що дані приклади (речення):

– формували в учнів стійкий інтерес (потребу) до знань ("До смерти учища чоловікъ" [170], "Знати самого себе есть найбільша мудрость" [168]);

– розвивали естетичні смаки на основі літературних творів, збагачуючи і поглиблюючи знання про мову та навколишню дійсність ("На крутихъ горахъ, въ глыбокихъ долинахъ зеленѣють дубови та грабови стари лѣсы" [168]; "И горы й долины, и поля и сады и ставокъ и хата були залити и обляти чистымъ прозорчастымъ бѣлымъ, як срібло, свѣтомъ" [172]);

– навчали розрізняти моральні і неморальні дії та вчинки ("Добро найкраще на свѣтѣ - то братолюбіє!" [275], "Вдовѣ убогой помогѣте" [200], "Грѣхъ смертельный накликаеть на себе не только смерть, и саму болѣсть" [229]; "Богъ любитъ праведника" [170]);

– сприяли формуванню національного ідеалу українця – члена суспільства ("Наумъ Дротъ бувъ паробокъ на все село, де жив: батькови и матери слухняний, старшимъ себе покорный, мѣжъ товариствомъ дружка" [274], "Маруся була всякому покорна" [200]); працюючого ("чоловікови треба трудитись до самої смерти" [228]), побожного ("Водъ сердца до Бога навпростецъ дорога" [169], "Богъ есть всемогучій" [170]; "Хоть чоловікъ, зробивши худо и заховає концѣ такъ, що нѣ жоден чоловікъ не дошукаеть ся про правды, такъ Вѣтъ, премудрость вышня, Вѣтъ, знающій нашій дѣла, бачащій самій думки наши, Вѣтъ не потерпыть нѣякои неправды" [171]); патріота ("Якъ налетѣть було (запорозцѣ) зъ своєї Сѣчи, такъ що твои орлы-соколы!" [212], "Тамъ воювать за правду стоить працѣ" [195]);

– забезпечували розвиток міжпредметних зв'язків ("Земля у п'ятьдесятъ разовъ больша за мѣсяць" [185]; "Він поде въ Крымъ за соллю" [207]; "Перунъ бувъ деревяний зъ срібною головою й золотими вусами" [269], "Найбольшій матеріаль для выслѣджуванія украинскої міфології дають колядки и щедровки" [244]; "Сѣчь запорозька було мѣсто крѣпке, недоступне, середъ дикого степу, на водѣ, мѣжъ великими комышами" [170]).

Пізнавальна діяльність породжується і чітко сформульованими завданнями, і конкретною видимою метою (практичним застосуванням): "речення побочны часто скорочуються, чтобы бесѣда була бѣльше ядрениста и звязла. Се дѣе ся опушеннямъ союза або займенника взглядного, и перемѣною глагола в причастникъ" [172].

Варто також відзначити високу поліграфічну якість видання, що засвідчує здобутки вітчизняного книгодрукування. Не лише зміст навчального матеріалу, а й візуальне сприйняття сприяє зародженню і розвитку пізнавальної активності. Підручник надрукований "гражданкою", "кирилиця" використовується лише для прикладів зі старослов'янської чи давньоруської мов. Для того, щоби виділити морфеми, слова і т.д., застосовується "скоропись" – прописні літери. Аби текст не "зливався", кожне положення, в тому числі правила, друкується з абзацу. Для виділення широко застосовується розрядка, а також "деяки труднѣи мѣся зазначено друкомъ дробнейшимъ, хочъ и си частины при поясненію учителя всякій ученикъ зможе зрозумѣти" [IV].

Усе це зробило граматику О.Огоновського справжнім здобутком національного шкільництва другої половини XIX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Огоновський О. Грамматика руського языка для шкѣль среднихъ. – Львѣвъ. 1889. – 288с.

ЕПІТЕТ І ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ВИВЧЕННЯ У ШКОЛІ (ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Одним із важливих елементів лінгвістичного аналізу художнього тексту є розгляд естетичної значущості словесно-зображальних засобів художньої літератури. Значне місце серед них посідають епітети, які, "будучи одним з простіших і найефективніших засобів виразності мови" [2, 113], одночасно характеризуються семантичною багатоплановістю і поліфункціональністю у мовленні. Вони виділяються й активністю вживання серед інших образних засобів, що мотивується їх широкими семантико-стилістичними можливостями. "І поезія, і проза з допомогою епітета набувають значно більшої точності, гостроти й емоційності" [2, 113], хоча, як наголошує О.Веселовський, "для поезії він звичніший і рельєфніший, відповідаючи піднесеному тону мовлення, ніж для прози" [4, 59]. Тому, на наш погляд, цікавим є аналіз семантичної природи й естетичних функцій епітетів у прозі, що послужила матеріалом для нашого дослідження, для наших узагальнень. Спочатку окреслимо саме поняття "епітет", для достовірності скориставшись відомостями різних лексикографічних джерел, а також мовознавчими й літературознавчими працями.

Епітет (від гр. *epitheton* – те, що додається, прикладається, прикладка) – «образно означення, влучна характеристика особи, предмета або явища, яка підкреслює їх суттєву ознаку, дає ідейно-емоційну оцінку» [17, 2, 155]. Цей термін є одним із найдавніших у філології, бо з'явився ще в античні часи й охоплював два поняття означення (епітет необхідний) і власне епітет (епітет прикрашальний). Визнано, що вперше термін «епітет» зустрічається в Арістотеля, Квінтіліана, які відрізняли епітет поетичний від риторичного – поетичне означення від прозового [13, 165] і «поряд з «епітетом прикрашальним» згадували індивідуальний. Римська риторика визначала його як "цінний стилістичний засіб поезії і прози" [14, 107]. Нині термін зберіг друге з цих значень (власне епітет), що збагатилося розумінням епітета як змістового, образотворчого явища, а не лише декоративно-прикрашального засобу [17, 2, 155].

Теорія цього художнього засобу здавна цікавила багатьох дослідників питань поезики: О.Веселовського, О.Потебню та його учнів, В.Жирмунського, Б.Томашевського, німецьких теоретиків Е.Ельстера, Р.Мейера та ін. У філологічній літературі існує два підходи до розуміння цього художнього засобу: широке і вузьке. Детально їх охарактеризував В.Жирмунський у праці «Теорія літератури. Поетика. Стилїстика» (1977), в якій він пише, що дослідники у широкому розумінні епітет розглядають, «як означення, як один із прийомів поетичного стилю» [8, 355]. А.Шалигін, автор популярної «Теорії словесності» (1916), вказує, що «одним із дійсних засобів, що посилюють картинність, емоційність мови, є епітет», тобто «слово чи кілька слів, ужитих до звичайної назви предмета для того, щоби посилити його виразність, підкреслити в предметі одну з його ознак – ту, яку в даному випадку необхідно висунути на перший план, ніби рекомендувати особливій увазі читача» [18, 37]. З цього погляду О.Веселовський у праці «Із історії епітета» говорить про історію епітета, як про історію «поетичного стилю в скороченому виданні, і не тільки стилю, але й поетичної свідомості» [[4, 59], вважаючи епітетом «одностороннє означення слова, яке або поновлює його загальне значення (такі означення він називає тавтологічними, оскільки і іменник, і прикметник виражають тотожність – «белый свет», «солнце красное» – І.Б.), або підсилює, підкреслює якусь характерну, особливу якість предмета» – це "пояснюючі епітети", в їх основі якась одна ознака – суттєва в означуваному предметі («белый лебедь», «столы белодубовые») або така, що характеризує його щодо практичної мети чи ідеальної досконалості" [4, 59]. Особливу увагу О.Веселовський звертає на дві групи пояснюючих епітетів – "епітет-метафору" і "синкретичний". "Епітет-метафора" (в широкому, арістотелівському значенні цього слова – троп) передбачає паралелізм вражень, "їх зіставлення і логічний висновок, ... напр.: «черная тоска» [4, 61], а синкретичні епітети "пояснюються фізіологічним синкретизмом й асоціацією наших чуттєвих сприйняття", напр.: "острое слово", "глухая ночь" [4, 62-63]. У широкому розумінні епітет розглядається також у відомому словнику епітетів А.Зеленецького [9], у більшості спеціальних досліджень про індивідуальний стиль письменників.

Інокли і широке, і вузьке розуміння епітета зустрічаються в одного і того ж автора [8, 356]. Так, А.Шалигін говорить, що цей художній засіб не повідомляє про предмет нічого нового і не є таким уже необхідним для точності виразу [18, 37]. На думку Б.Томашевського, епітет “не вносить нової ознаки, а повторює ту, що міститься в самому означуваному слові” [16, 34]. Аналогічно, А.Горнфельд протиставляє епітет іншим видам граматичних означень, характеризуючи його як означення аналітичне, що повторює ознаку, вже закладену в означуваному понятті [7, 340]. Прикладами таких означень є в А.Шалигіна – “білий сніг”, “холодний сніг”; у Б.Томашевського – “синє море”, “широкий степ”; в А.Горнфельда – “ясна блакить” та ін. Отже, епітет у вузькому розумінні згадує одну з ознак предмета, ознаку, яку можна виділити, аналізуючи властивості предмета (білий сніг, синє небо).

Дещо по-іншому трактують епітет у широкому розумінні І.Бровко, М.Коцюбинська, Г.Сидоренко, вважаючи епітетом “кожне слово, зокрема, кожне означення, яке пояснює, змальовує людину, предмет, явище, поняття” [3, 83]. Чітко розрізняють широке і вузьке розуміння епітета автори “Словника епітетів української мови” (1998) С.Бибики, С.Єрмоленко, Л.Пустовіт. Вони вважають, що “у широкому розумінні епітет – це будь-яке означення, що вживається для вирізнення предмета думки, для називання ознаки – чи то постійної, узвичаєної, що часто повторюється і відома мовцям, чи то особливої, оригінальної, яку помітив тільки автор, яка пов’язана з конкретним текстом, з індивідуальним авторським стилем. Друге, вузьке розуміння епітета охоплює лише художні, емоційно-образні означення, що відзначаються оригінальністю, нечастим вживанням, індивідуальним змістовим наповненням. Межа між цими двома епітетами-означеннями досить умовна: нерідко звичайне, широковживане означення набуває в художньому контексті нових асоціацій, нового естетичного змісту, перетворюючись на яскравий образ” [1, 3]. Такий погляд, на нашу думку, є панівним у сучасній філологічній літературі.

Епітет в основному має форму означення; за своєю суттю слово “епітет” означає означення. Крім найпоширенішої прикметникової форми, епітети можуть бути виражені дієприкметником, іменником тощо. Б.Томашевський у відомій праці “Стилистика и стихосложение” зауважує, що “з погляду стилістичної функції слова не кожне означення може бути названо епітетом” [16, 200]. Більшість сучасних лінгвістів наголошують на існуванні відмінностей між епітетами (художніми означеннями) і логічними (граматичними) означеннями. В основі їх розрізнення лежить їх функціональна значущість у художньому тексті. Одне і те ж слово в різних контекстах може виконувати різну роль. Наприклад, у реченні “На столі лежать листки білого паперу” прикметник білий є логічним означенням (білий папір, а не червоний, не синій), а в реченнях “В натовп падало біле сонце. й пахло сливами й яблуками” (Хвил., 1, 184), “Врешті стаю. Мене слиняє біла піна гречок, запашна, легка, наче збита крилами бджіл” (Коц., 2, 45) те ж означення виконує не розрізнявальну роль, а надає образності, сприяє конкретизації художнього образу, як виявляє контекст; у художньому зображенні це слово необхідне і важливе. Різниця між означенням логічним і художнім (епітетом) полягає в тому, що “перше вживається для точності, друге – для образності (картинності й емоційності)” [15, 141]. Елементи картинності наявні в кожному граматичному означенні, але в епітеті художня функція, не витісняючи логічної, виступає на перший план. Мовознавець Я.Януш наголошує, що “епітет відрізняється від звичайного означення своєю експресивністю, образністю і переносним значенням. Саме ця його властивість дає змогу письменникам застосувати епітет як зображальний засіб” [20, 81], викликати у нас цілісне уявлення про описуваний предмет тощо.

У філологічній літературі простежується думка, що термін “епітет поки що в науці не має достатньо чіткого наукового поняття і єдиного загальноприйнятого визначення” (Горнфельд, 1911, 340; Жирмунський, 1977, 355; Горбачевич, Хабло, 1979, 5; Кравцов, 1980, 5; Лободанов, 1984, 215; Сидяченко, 1989, 107), існують певні розбіжності у визначеннях мовознавців; автори “Словаря епитетов русского литературного языка” К.Горбачевич і Є.Хабло вказують на відсутність “закінченої і загальноприйнятої теорії епітета, пов’язують недостатню розробку такої теорії з “малою кількістю зібраного матеріалу” і “з самою зміною слововживання, з еволюцією поетичного стилю” [5, 5]. У 1998 році відомими мовознавцями С.Єрмоленко, Л.Пустовіт,

С.Бибик укладений і виданий "Словник епітетів української мови", що є цікавим і потрібним лексикографічним дослідженням, яким необхідно користуватися не лише науковцям, а й учителям-словесникам у викладацькій практиці, оскільки, аналізуючи твори письменників, треба звертати увагу на мову автора, на його уміння витворювати образи, на використання тропів як засобів художнього зображення.

З образними засобами школярі знайомляться в середніх класах, а в старших поглиблюють набуті знання. У п'ятому класі учні вперше дізнаються про існування епітетів як таких постичних, художніх означень, що виділяють і образно змальовують якусь характерну рису людини, ознаку предмета, явища, викликають певне емоційно-оцінне ставлення до них. П'ятикласники вчаться знаходити їх у художньому тексті, спочатку (і це виправдано з погляду їх семантичного багатства й естетичної значущості) у постичному, з'ясовують їх значення, пробують визначити, що автор хотів виразити, на яку ознаку зображуваного предмета чи явища хотів наголосити. Варто зазначити, що зі всіх образних засобів, як свідчить наша попередня робота у школі, крім порівняння, що передує вивченню художніх означень, учні найкраще засвоюють саме епітет. Такий факт, мабуть, мотивується яскравими зображально-виражальними властивостями цих означень і активністю їх використання у літературі як засобу не лише змалювання, а й оцінки описуваного. Епітети найчастіше вживаємо і в нашому усному мовленні, коли говоримо про якийсь предмет чи явище, то хочемо його якнайкраще охарактеризувати, щоби нашому слухачеві було зрозуміліше, – і мимоволі з'являються художні означення (дівчинка – вродлива, замріяна, очі – лагідні, сумні; серце – добре, щире та ін.). Варто сказати, що у свої письмові роботи учні частіше вводять епітети, ніж інші словесно-зображальні засоби, тому школярі повинні чітко з'ясувати для себе, які слова виступають у ролі епітетів, які їх ознаки. Краще засвоїти художнє означення допомагають фольклорні твори, зокрема пісні, з якими діти знайомляться ще в перші роки свого життя, котрі насичені постійними епітетами, тобто стійкими образно-поетичними означеннями предметів і явищ. Вони швидко запам'ятовуються, бо часто повторюються у піснях: "ясне сонечко", "вітер буйнесенький" та інші. Тому доцільно вивчати цей художній засіб, як нам здається, на основі багатого фольклорного матеріалу, принаймні, можна почати розмову з учнями про ті складові "клітини" твору, що в єдності створюють глибокі конкретно-чуттєві образи.

У шкільній програмі пропонується вивчати епітет на матеріалі вірша В.Сосюри "Люблю весну". Варто учителяві навчити п'ятикласників розрізняти епітети (художні означення) і логічні (граматичні) означення на конкретних прикладах довести яскраву емоційну забарвленість, постичність епітетів, їх властивість виражати авторське ставлення до зображуваного. Наприклад, емоційно-оцінний елемент містять такі сполуки: "синій вечір", "синій листопад", "блакитна пісня", "голубий вітер", "зелений оксамит луків" (М.Хвильовий); "червоний туман", "блакитне море", "червона хмара" (В.Стефаник); "синє шумовиння колосся" (М.Коцюбинський), хоча більшість із них побудована на перенесенні, тому це метафоричні епітети. Не зайвим було б, на наш погляд, у старших класах, аналізуючи мову художнього твору, подати учням відомості про гіперболічні, оксюморонні, іронічні епітети, епітети-літоти тощо.

Важливо, щоб учні засвоїли, що значення епітета можна визначити тільки в контексті, який є таким "фрагментом тексту, що містить обрану для аналізу одиницю, є необхідним та достатнім для з'ясування її значення і несуперечливим щодо загального смислу самого тексту" [19, 238], тому кожне означення залежно від того, якого слова воно стосується, який зміст виражає, може бути простим граматичним означенням і постичним епітетом: зелена трава – "зелений сон" (М.Хвильовий).

Виявлення того, якими художніми засобами користується письменник, створюючи той чи інший образ, дає можливість учням усвідомити взаємозв'язок слова, деталі й образу. Епітет якраз і має здатність створювати необхідні образи, адекватні авторському задуму, оскільки характеризується поліфункціональністю. Серед основних естетичних функцій можна назвати такі: описову, зображальну, оцінну, емоційно-експресивну, ситуаційну тощо; зважаючи на це, письменники залюбки використовують цей засіб у творах. Михайлина Коцюбинська зазначає,

що "епітет часто передає не просто зорове враження, а скоріше настрої, загальний характер зображуваного" [10].

Одну з лексико-семантичних груп епітетів становлять колірні епітети, які часто містять не лише зорову інформацію, а й психологічну, образну, створюючи цікаві, оригінальні образи. На прикладі аналізу кольоропозначень можна чітко простежити семантичну багатоплановість колірних лексем, розширення їх семантичного обсягу і виконання ними у художньому тексті різноманітних функцій. Особливо чітко це простежується у творах майстрів психологічної прози, в яких колірні епітети часто служать для передачі не лише зовнішнього опису, а й внутрішнього стану персонажів, змалюванню психологічно напружених моментів творів. Яскравим прикладом може служити творчість В. Стефаніка, М. Коцюбинського, О. Кобилянської, М. Хвильового та ін. Так, в оповіданні "Синій листопад" М. Хвильовий малює трагічне кохання дівчини Марії та хлопця Вадима. Вони давно люблять один одного, але раніше не признавались, і лише тепер освідчилися в коханні; та сталося так, що Вадим помирає від туберкульозу. Таким його описує автор перед смертю: "Вадим був надто чорний. І дороги бігли – чорні, степові" (Хвил., 1, 219). Тяжко переживає смерть свого друга Марія. М. Хвильовий говорить, що вона сама аж почорніла. "Марія мовчала. Схилилась на коліна біля кроваті і теж була чорна... А за вікном стояла порожнеча, і на баню церкви злітались галки: – Чи-чи! – Кра! Кра!" (Хвил., 1, 218). Так автор малює переживання Марії за втратою коханого; лише одним штрихом "чорна Марія" характеризує її психологічний стан, який підсилюється ще криком галок. Вона стала "чорною" від горя, болю, смутку. "Марія подивилась на чорне обличчя й зрозуміла. Підійшла до свічки, погасила її й вийшла на повітря. Побрела по стації, в степ, на схід" (Хвил., 1, 219). Немає Вадима, немає тут життя без нього. Вона йде на схід. Так М. Хвильовий за допомогою колірної епітета "чорний" влучно передає важкий психологічний стан героїні, її безвихідь; і допоміг у цьому домінуючий тут колірний епітет "чорний": "чорний Вадим", "чорна дорога", "чорна Марія", "чорне обличчя", тобто у даному контексті він є засобом передачі внутрішнього стану героя.

Добре було б, щоб учні знаходили такі епітети, деталі, уміли їх "розшифровувати", пояснювати значення, бо через їх розуміння вони б заглиблювалися у створювані автором образи, проникали у художній світ письменника.

Знання про епітети є потрібними, бо збагачують учнівське усне й писемне мовлення. Під час навчання школярі повинні навчитись чітко й стилістично правильно висловлювати свої думки, поповнювати свій словниковий запас, а це одне з основних завдань сучасної школи. Епітети надають мові точності, гнучкості, образності, барвистості, співучості, тому на уроках української мови і в середніх, і в старших класах учитель повинен звертати увагу на вживання епітетів, що сприяє багатству й урізноманітненню мовлення школярів, особливо на уроках, присвячених аналізу помилок у творчих роботах учнів. Ефективними є вправи на добір синонімів до прикметників, на з'ясування їх лексичного значення тощо. При вивченні прямого і переносного значення слів доцільно наводити приклади епітетів із художньої літератури, домагатися, щоб учні могли пояснити їх семантику. Здатність епітетів виражатись різними частинами мови учитель може використати при вивченні "Другорядних членів речення", зокрема теми "Означення". Епітети є чудовим дидактичним матеріалом при вивченні й інших тем. На уроках розвитку зв'язного мовлення уривки художніх текстів з епітетами можуть служити зразками описів зовнішності, природи тощо.

Використання учнями епітетів, розуміння їх семантики, вміння виділити й назвати ознаки предметів і явищ, що оточують дітей, сприяє не лише формуванню мовленнєвих умінь у школярів, а й розвитку їх логічного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бибиц С.П., Ермоленко С.Я., Пустовіт Л.О. Словник епітетів української мови. – К.: Довіра, 1998. – 431с.
2. Бобылева Л.К. Об эпитете // Учен. зап. Дальневост. гос. ун-та. – 1957. – Вып. I. – С. 113-119.
3. Бровко І.Б., Коцюбинська М.Х., Сидоренко Г.К. Аналіз літературного твору. – К.: Рад. шк., 1959. – 166с.

4. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М.: Высш. шк., 1989. – 406 с.
5. Горбачевич К.С., Хабло Е.П. Словарь эпитетов русского литературного языка. – Л.: Наука, 1979. – 567с.
6. Горницька-Пархонюк Л.М. Авторські епітети збірки “Сонячні кларнети” П.Тичини у світлі естетичної концепції І.Франка // Дивослово. – 1997. – С.26-28.
7. Горнфельд А. Эпитет // Вопросы теории и психологии творчества. – Т.1. – Харьков, 1911.
8. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л.: Наука, 1977. – 407 с.
9. Зеленецкий А. Эпитеты литературной русской речи. – Ч.1. – М., 1913.
10. Коцюбинська М.Х. Література як мистецтво слова. Деякі принципи літературного аналізу художньої мови. – К.: Наук. думка, 1965. – 323 с.
11. Кравцов Н.И. К изучению эпитета в русской фольклористике// Эпитет в русском народном творчестве. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С.5-15.
12. Лободанов А.П. К исторической теории эпитета (античность и средневековье) // Известия АН СССР, 1984. – Т.43. – № 3. – С.215-225.
13. Потемня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высш. шк., 1990. – 343 с.
14. Сидяченко Н.Г. До проблеми лінгвістичного визначення епітета // Семасіологія і словотвір. – К.: Наук. думка, 1989. – С.107-111.
15. Сорокин В.И. Теория литературы. – М.: Изд-во Мин. просвещения, 1960. – 279 с.
16. Томашевский Б.В. Стилистика и стихосложение. – Л.: Учпедгиз, 1959. – 535 с.
17. Українська літературна енциклопедія. В 5-и т. – Т.П. – К.: УРЕ, 1990. – 574 с.
18. Шалыгин А. Теория словесности и хрестоматия. – Петроград, 1916.
19. Языкознание. Большой энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
20. Януш Я.В. Мова української класичної драматургії. – Львів: Вища шк., 1983. – 146 с.
21. Коцюбинський М.М. Твори: В 2-х т. – К.: Наук. думка, 1988.
22. Хвильовий М. Твори: В 2-х т. – К.: Дніпро, 1991.

Елеонора ПАЛИХАТА

НОРМИ ОЦІНЮВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ

Систематичний контроль і оцінювання умінь в діалогічному мовленні – важливий чинник, що забезпечує успіх у навчанні. Контроль – це “перевірка, а також спостереження із метою перевірки” [7, 259]. Оцінити – означає “встановити ступінь, рівень, якість чого-небудь” [7, 429].

Як складник системи навчання контроль має свої функції, види, форми та обов'язки.

Успішна реалізація функцій контролю впливає на ефективність контролю й усього процесу навчання.

“Виділяють такі *функції контролю*: функції зворотного зв'язку, оціночну, навчальну й розвиваючу” [6, 269].

Основною функцією контролю вважають функцію зворотного зв'язку, яка забезпечує керування процесом навчання мови. Ця функція реалізується у двох напрямках: на вчителя й на учня.

“Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до вчителя, несе йому інформацію про рівень успішності учнів. Вчитель аналізує цю інформацію про наявність недоліків, проводить діагностику відхилень у мовленнєвій діяльності учнів, виявляє ступінь відповідності обраної стратегії і тактики навчання реальним потребам. Це дає можливість своєчасно оцінити методичну ситуацію і внести необхідні коригуючі зміни в добір прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, визначення режиму й тривалості їх виконання, послідовної організації усієї навчальної роботи з учнями” [6, 270]. Завдяки зворотному зв'язку вчитель здійснює індивідуальний підхід до учнів, організовує повторення, одержує відомості про ефективність своєї роботи.

Зворотний зв'язок у напрямі до учнів дає їм інформацію про успішність їхньої навчальної діяльності з оволодіння навичками та вміннями використання необхідних мовленнєво-етикетних форм у різних ситуаціях спілкування, правильних форм звертань тощо. Така інформація дозволяє учням здійснювати самооцінку досягнень в удосконаленні мовлення і планувати свою подальшу навчальну діяльність. Крім цього, контроль і оцінювання стимулюють у школярів бажання удосконалювати діалогічність, підвищувати його ефективність.

“Оціночна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань” [6, 270]. Оцінка вказує на певний рівень володіння діалогічним мовленням.

“Навчальна функція контролю реалізується на основі синтезу набутих навичок і вмінь в оперуванні засвоєним мовним та мовленнєвим матеріалом, які актуалізуються у процесі виконання контрольних завдань. Контрольне завдання за характером є вправою, виконання якої потребує від учня здійснення повних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. Ці мовленнєві дії реалізуються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих навичок і вмінь, у результаті чого відбувається їх подальше закріплення та удосконалення. Отже, під час виконання контрольних завдань продовжується й процес навчання” [6, 270].

Основні відомості про рівень умінь у діалогічному мовленні вчитель одержує у процесі навчальної діяльності при фронтальному опитуванні та виконанні різних завдань. Необхідні й індивідуальні перевірки, що дозволяють більш глибоко оцінити успіхи кожного учня зокрема. Основним об'єктом контролю є складне уміння вести діалог у зв'язку з різними ситуаціями. Але це не виключає необхідності контролювати й окремі уміння – правильно звертатися до співрозмовника відповідно до віку, знайомства, статусу співрозмовника тощо, ставити питання і відповідати на них, будувати комунікативно спрямовані висловлювання, обґрунтовувати свою думку, реагувати на репліку співрозмовника так, щоб добитися мети діалогування.

Розвиваюча функція контролю передбачає “розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів, які функціонують під час виконання учнями контрольних завдань: оперативної, слухової або зорової пам'яті, гнучкості мислення, фонематичного слуху, пластичності артикуляційного апарату тощо.

У процесі контролю відбувається розвиток спеціальних навчальних умінь, які дозволяють учням найкращим чином виконати контрольне завдання шляхом визначення оптимальних стратегій його виконання. На цій основі розвиваються вольові якості учня, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни” [6, 270]. Розвиваюча функція контролю реалізується також у напрямі вдосконалення мовлення, мотивів до досягнення успіхів через уміння спілкуватися в певній ситуації.

Характерними якостями контролю можуть бути такі:

- цілеспрямованість, оскільки контроль спрямовується на певні мовленнєві навички й уміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється;
- репрезентативність, оскільки контролем охоплюється весь мовно-мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється; об'єктивність, оскільки контроль забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів;
- систематичність, оскільки контроль реалізується за умови його регулярного проведення у процесі удосконалення мовлення на всіх етапах навчання.

При перевірці знань, умінь та навичок учнів реалізуються такі *види контролю*: поточний, рубіжний і підсумковий.

Поточний контроль здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу.

Рубіжний контроль проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом, у кінці чверті та року.

Підсумковий контроль реалізується після завершення відповідного ступеня навчання мови.

При перевірці засвоєних учнями знань, умінь і навичок із діалогічного мовлення успішно використовується поточний контроль на тих уроках, теми яких містять той мовно-мовленнєвий матеріал, який є будівельним у продукуванні діалогів. У ході рубіжного та підсумкового видів контролю на перший план виступає оціночна функція контролю, оскільки метою цих контрольних завдань є визначення та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні діалогічними навичками та вміннями за певний відрізок часу або після завершення певного етапу навчальної роботи [6, 271].

За формою організації контроль діалогічного мовлення може бути індивідуальним або груповим; за характером оформлення відповіді – усним або письмовим.

Суть індивідуального контролю полягає в перевірці знань, умінь і навичок діалогічного мовлення одного учня. Суть групового контролю полягає в оцінюванні умінь будувати діалоги в парах, полілоги – групами. Знання про діалогічне мовлення перевіряють усно або письмово, продукування діалогів – тільки усно.

“Контроль із боку вчителя здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок учня. Контроль із боку учня може реалізуватись у формі взаємоконтролю, самоконтролю і самокорекції” [6, 271].

Взаємоконтроль здійснюється самими учнями під час діалогування в парах.

Самоконтроль полягає у процесі самокорекції учня. Самокорекція – це вміння учня самого себе виправляти при усвідомленні помилки.

Засобами проведення контролю є спеціально підготовані вчителями завдання, вправи для перевірки використання мовно-мовленнєвого матеріалу, який підлягає контролю під час діалогування.

Об'єктами контролю виступають навички й уміння мовлення, рівень яких дозволяє учневі здійснювати діалогування. Цими навичками і вміннями є:

– орфоспічні, лексичні, граматичні навички, тобто перевіряється мовна компетенція школяра, “як результат введення нових пластів лексики, збагачення фразеологічного запасу, засвоєння морфологічних норм, оволодіння нормами узгодження й керування, побудова різних видів уміння здійснювати мовленнєву діяльність у говорінні, аудіюванні з урахуванням соціокультурних речень, збагачення мовлення учнів синтаксичними конструкціями” тощо [5, 3-8];

– особливості цих видів мовленнєвої діяльності, тобто перевіряється комунікативна компетенція. “У загальному значенні комунікативна компетенція – це здатність людини розв'язувати мовними засобами ті чи інші комунікативні завдання в різних сферах і ситуаціях спілкування. Конкретизуючи поняття “комунікативна здатність” у методичному аспекті, можна сказати, що вона, як мінімум, містить:

– наявність певних теоретичних відмінностей про мову;
– наявність певних знань із мови (орфоспічних, лексичних, граматичних тощо);
– наявність умінь співвідносити мовні засоби з метою, завданнями й умовами спілкування;
– наявність знань і вмінь організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки» [1, 3-9].

Т.Кудрявцева вважає, що “комунікативна компетенція – це вищий ступінь в ієрархії компетенцій, що являє собою нерозривну єдність, розширює і поглиблює мовну та лінгвістичну компетенції” [5, 3-8].

Якісні та кількісні показники володіння учнями діалогічним мовленням служать критеріями оцінки їх відповідей, отриманих під час проведення контролю.

Якісними показниками у продукованих діалогах є:

– ступінь узгодження висловлювання і заданою темою, ситуацією;
– повнота відображення теми, ситуації;
– рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань;
– правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань;
– різноманітність використання мовних засобів;
– використання інтонації, жестів, міміки тощо [6, 272-273].

Кількісні показники складають:

– обсяг (кількість реплік);
– швидкість висловлювання (наявність пауз, повторень тощо);
– тривалість звучання тексту діалогу і темп мовлення.

В.Бухбіндер і В.Штраусс [8, 261] вважають, що оцінювання діалогічного мовлення учнів проводиться на основі низки критеріїв, основними із яких є:

– досягнення реальної комунікативної мети;
– ефективність використання мовленнєвих засобів;
– правильність мовного й мовленнєвого оформлення.

Перший критерій провідний. Якщо мета акту комунікації досягнута, тобто коли діалог у зв'язку із заданою ситуацією відбувся і є результативним, то учень заслуговує позитивної оцінки. Для більш високої оцінки потрібно, щоби мовлення відповідало іншим двом критеріям.

Урахування використання мовленнєвих засобів проводиться не так за кількістю, як за якістю реплік. Оскільки для проведення певного діалогу, для досягнення його комунікативної мети потрібно 2-3 діалогічні єдності певного змісту, то немає потреби розширювати діалог для одержання вищої оцінки за використання більшої кількості реплік. У такому випадку діалог, з іншого боку оцінювання, втрачатиме свою вартість – ознаки якості, потрібності, доцільності.

Якість реплік визначається їх будовою та наявністю різнотипних висловлювань і стимулюючої частини в них, відповідністю реактивної репліки стимулюючій, взаємозв'язаністю реплік тощо.

Мовне оформлення, тобто правильність граматичного, лексичного і фонематичного оформлення мовлення, також враховується при оцінюванні діалогічного мовлення: фонематичні помилки, граматичні, синтаксичні тощо. Враховуються також комунікативне спрямування, ситуативність, мотивованість, розгорнутість мовних виразових засобів [8, 262].

При оцінюванні діалогічного мовлення учнів 5-9-их класів середньої школи важливим є урахування дотримання учнями показників мовленнєвої культури.

Найповніший їх огляд знаходимо в працях Б.Головіна [2, 127; 3, 64], який називає такі основні комунікативні ознаки культури мовлення: правильність, чистота, багатство, точність, логічність, образність, дієвість, доступність, доцільність, виразність. Учений розглядає такі критерії кожної ознаки: 1) якщо у мовленні дотримані норми літературної мови, то воно називається *правильним*; 2) якщо у мовленні немає чужих літературній мові слів і словесних зворотів, то воно називається *чистим*; 3) якщо застосовано багато різноманітних знаків мови, таке мовлення можна назвати *багатим, різноманітним*; 4) якщо в мовленні значення слів і сполучень строго збігаються зі змістом та обсягом висловлюваних понять, мовлення називається *точним*; 5) якщо зв'язки значень, властивих словам, словосполученням і реченням, не суперечать законам мислення, таке мовлення називається *логічним*; 6) якщо структура мовлення, впливаючи на свідомість (або виражаючи її), формує конкретно-чуттєве уявлення про дійсність, воно називається *образним*; 7) якщо мовлення захоплює різні сфери свідомості слухача, спонукає до зміни поведінки, думок, поглядів, настроїв – воно *дійове*; 8) якщо мовна структура полегшує сприйняття висловленої інформації, мовлення вважається *доступним*; 9) якщо мовлення відповідає умовам спілкування, воно є *доцільним*; 10) якщо мовлення побудоване так, що самим добром розташування засобів мови, знаковою структурою впливає не тільки на розум, але й на емоційну сферу свідомості, підтримує увагу та інтерес слухача, – таке мовлення називається *виразним*.

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовані контрольні завдання, які пропонують інструкцію про їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, що вивчався учнями. Необхідною умовою в підготовці таких завдань є те, що інструкція повинна спонукати учнів до реалізації саме тих мовленнєвих навичок і вмінь, які підлягають контролю, а мовно-мовленнєвий матеріал контрольованих завдань має охоплювати увесь матеріал, завдання якого перевіряється [6, 372].

Ефективним засобом організації контролю в навчанні діалогічного мовлення є тестування.

Тестовий контроль, або тестування, як термін означає у вузькому значенні використання і проведення тесту, і в широкому – як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, обробки та інтерпретації проведення тесту [4, 127].

В оцінюванні діалогічного мовлення застосовується лінгводидактичне тестування.

Лінгводидактичним тестом називається підготований відповідно до певних вимог комплекс завдань, який пройшов попереднє випробування з метою визначення якісних показників і який дозволяє виявити в учасників тестування рівень їхньої мовної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями [4, 127].

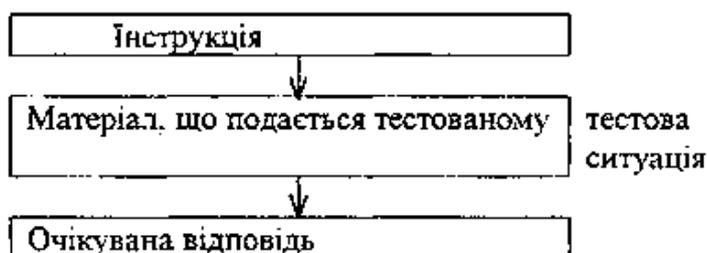
Якість лінгводидактичного тесту визначається такими показниками якості: валідністю, надійністю, диференційною здатністю, тактичністю й економністю. Валідність тексту означає придатність його для визначення рівня володіння певними мовленнєвими навичками й уміннями. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструменту вимірювання. Диференційна здатність тесту вказує на здатність виявляти встигаючих і нестигаючих тестованих. Практичність визначає: достовірність і посиленість інструкцій чи завдань тесту для школярів; простоту організації проведення тестування в різних умовах; простоту перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки. Економність передбачає мінімальні витрати часу й зусиль на підготовку тестів.

Для проведення контролю використовуються тести навчальних досягнень із метою визначення їх рівня на певному ступені навчання. Тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого [4, 127]. Кожне тестове завдання створює для тестованого конкретну мовну або комунікативну тестову ситуацію.

Тестова ситуація може надаватися вербальними (текст) і невербальними, наочними (малюнки, схема, таблиця) засобами. Очікувана відповідь тестованого також може бути вербальною або невербальною (з використанням літер або цифр, знаків плюс (+), мінус (-) та ін.).

Кожне тестове завдання складається з інструкції, зразка виконання (іноді може бути відсутнім), матеріалу, що подається тестованому, та очікуваної відповіді, яка планується розробником тесту як еталон / ключ (див. схему 1).

Структура тестового завдання



Відповіді фіксуються тестованим на бланку для відповідей під час проведення письмового тестування і записуються на плівку в процесі усного тестування. Наведемо приклади тестових завдань, що використовуються для визначення рівня володіння учнями вміннями та навичками діалогічного мовлення.

1. Тестове завдання для контролю говоріння

Інструкція. Вибери форму, яка відповідає ситуації привертання уваги співрозмовника.

Обведи кружком літеру обраного варіанта.

Подача матеріалу

- а) Вибачте, скажіть (як пройти до стадіону)?
- б) Послухай, (ти не брав мого зошита)?
- в) Чи можу я Вас запитати?
- г) Дозвольте Вас попросити про люб'язність.
- ґ) Як ти себе почуваєш?

Очікувана відповідь. Вербальна.

2. Тестове завдання для контролю умінь говоріння.

Інструкція. Вибери ту форму мовленнєвого стикету та звертання, яка є доцільною в даному діалозі.

Подача матеріалу.

- Васильку!
- (Га! Що? Прошу. Будь ласка)
- Дай мені (перепрошую, прошу, будь ласка) окуляри.
- А де вони є, (бабо, бабцю, бабусю)?
- Якби ж то я знала, де. Шукай, може, де знайдеш.
- Є вже, знайшов, на вікні лежали.
- О, як я тобі (прошу, дякую, вдячна), що ти мені так допомагаєш.
- Нема за що.

Очікувана відповідь. Вербальна.

3. Тестове звертання для контролю вмінь говоріння.

Інструкція. Із названих форм вибери:

- а) форми вдячності;
- б) форми вибачення;
- в) форми запрошення.

Запрошую, прошу, дякую, перепрошую, вибачте, спасибі, заходьте, приїжджайте, проходите, прошу вибачити, даруйте, дуже перепрошую, дозвольте запросити, дуже дякую, вельми вдячний.

Очікувана відповідь. Вербальна.

На відміну від монологу, в якому комунікативність (інформативність) виражена насамперед особливою логічною структурою тексту, діалог володіє двосторонньою комунікативністю. "Діалогічна комунікація – це наявність у діалозі ситуативних (тематичних) єдностей при обов'язковій активності партнерів діалогу. Характер діалогічної комунікації визначається залежно від ознак її прояву в діалозі.

Якщо в діалозі відбувається чергування вільних реплік і діалогічних єдностей та ініціативу в розмові беруть на себе по чергово обидва співрозмовники, наявна продуктивна діалогічна комунікація.

Якщо кількість вільних реплік перевищує кількість діалогічних єдностей або ініціатива в діалозі належить одному комуніканту, перед нами частково продуктивна діалогічна комунікація.

Якщо в діалозі немає ситуативно (тематично) зумовлених діалогічних єдностей та ініціатива належить одному комуніканту, то діалогічна комунікація відсутня" [10, 24-35].

Обов'язковими ознаками діалогічного мовлення, крім ступеня комунікативності, є:

1) ситуативна зумовленість діалогічного мовлення -- висловлювання має відповідати темі або ситуації спілкування;

2) різноманітність у вживанні структурно-семантичного типів діалогічних єдностей залежно від характеру теми або ситуації спілкування (порушення цієї вимоги приводить до штучності діалогу);

3) взаємозв'язок і взаємозумовленість реплік у діалогічній єдності (перша репліка відносно вільна, друга -- залежить від першої семантично, структурно та інтонаційно; невідповідність репліки-реакції репліці-стимулові руйнує діалогічну єдність і вважається помилкою);

4) еліпсис, короткість і простота синтаксичної будови діалогічної єдності, наявність переважно "неповних" речень;

5) правильне інтонаційне оформлення реплік залежно від мети висловлювання.

Оскільки вивчення діалогічного мовлення учнів здійснюється трьома шляхами (теоретичним, теоретично-практичним і практичним), то й оцінювання знань та вмінь (теоретичних і теоретично-практичних) проводиться відповідно до "Норм оцінювання знань і вмінь учнів 5-11 класів з української мови" [9, 61-70]. Оцінювання діалогів, створених школярами на основі практичного тексту, картини, ілюстрації, серії малюнків, теми чи ситуації, здійснюється шляхом їхнього аналізу за такими критеріями:

1. Відповідність темі (повна, часткова (50%), не відповідає).

2. Характер діалогічної комунікації (продуктивна, частково продуктивна (50%), відсутність діалогічної комунікації);

3. Граматична відповідність:

а) наявність різноманітних структурно-семантичних типів діалогічних єдностей (запитання -- реакція на нього; пропозиція -- реакція на пропозицію; спонування до дії -- реакція на спонування; повідомлення -- реакція на нього);

б) синтаксичне оформлення репліки (наявність еліпсисів, повторів).

4. Дотримання показників мовленнєвої культури (правильність, доцільність, чистота тощо).

5. Фразеологічність діалогів.

6. Фонетично-орфографічне оформлення (твердість [r], глухість-дзвінкість (гриб, казка) тощо).

7. Смыслова завершеність.

8. Ритміко-інтонаційне оформлення (характер інтонації, темп, тембр тощо).

9. Використання форм мовленнєвого етикету.

10. Наявність позамовних якостей мовлення (жести, міміка, поза тощо) [10, 24-35].

Виходячи із названих критеріїв оцінювання діалогічного мовлення, визначимо ті, що характерні кожній з оцінок, що функціонує у вітчизняній методиці п'ятибальної системи.

Оцінка "5" ставиться за побудований учнями діалогічний текст, у якому:

1) є повна відповідність темі або ситуації;

2) наявна продуктивна діалогічна комунікація;

3) присутні різні структурно-семантичні типи діалогічних єдностей;

4) синтаксично правильно оформлені репліки;

5) дотримані показники мовленнєвої культури;

6) доцільно вжиті фразеологізми;

7) дотримані фонетично-орфографічні норми;

8) наявна смыслова завершеність;

9) дотриманий відповідний ритміко-інтонаційний рівень;

10) використані форми мовленнєвого етикету;

11) вжиті позамовні якості мовлення (жести, міміка, поза тощо);

12) відсутні недоречні паузи.

Оцінка "4" ставиться за побудований учнями діалогічний текст, у якому:

1) є повна відповідність темі або ситуації;

2) наявна продуктивна діалогічна комунікація;

3) присутні різні структурно-семантичні типи діалогічних єдностей;

4) синтаксично правильно оформлені репліки;

5) дотримуються не усі показники мовленнєвої культури;

6) недоцільно вжиті або зовсім не вжиті фразеологізми;

- 7) не завжди дотриманні фонетично-орфоепічні норми;
- 8) наявна смислова завершеність;
- 9) частково порушений ритміко-інтонаційний рівень;
- 10) використані форми мовленнєвого етикету;
- 11) вжиті жести, міміка;
- 12) відсутні паузи обдумування.

Оцінка "3" ставиться за побудований учнями діалогічний текст, у якому:

- 1) є повна відповідність темі чи ситуації;
- 2) наявна частково продуктивна діалогічна комунікація;
- 3) присутні однотипні діалогічні єдності;
- 4) порушене синтаксичне оформлення реплік;
- 5) дотримуються не всі ознаки мовленнєвої культури;
- 6) не вживаються фразеологізми;
- 7) не дотримуються фонетично-орфоепічні норми;
- 8) наявна смислова завершеність;
- 9) порушений ритміко-інтонаційний рівень;
- 10) не завжди використовуються форми мовленнєвого етикету;
- 11) відсутні паралінгвістичні засоби спілкування;
- 12) наявні короткі паузи обдумування.

Оцінка "2" ставиться за побудований учнями діалогічний текст, у якому:

- 1) порушена відповідність темі чи ситуації;
- 2) наявна частково продуктивна діалогічна комунікація;
- 3) використані однотипні діалогічні єдності;
- 4) порушене синтаксичне оформлення репліки;
- 5) більшість показників мовленнєвої культури відсутня;
- 6) не вживаються фразеологізми;
- 7) не дотримуються фонетично-орфоепічні норми;
- 8) відсутня змістова завершеність;
- 9) порушений ритміко-інтонаційний рівень;
- 10) майже не використовуються форми мовленнєвого етикету;
- 11) відсутні паралінгвістичні засоби спілкування;
- 12) наявні довгі паузи для обдумування.

Оцінка "1" ставиться за спробу створити діалогічний текст, у якому:

- 1) порушена відповідність темі чи ситуації;
- 2) відсутня діалогічна комунікація;
- 3) використані незрозумілі для сприймання репліки;
- 4) діалогічний текст не створений через пасивність одного з учасників діалогування;
- 5) наявні довгі "паузи обдумування".

Контроль і оцінювання діалогічного мовлення є важливими компонентами його навчання, оскільки рівень наявності знань та сформованості умінь і навичок підкаже вчителю, у якому напрямі йому потрібно працювати, щоб учні досягнули потрібного мовленнєвого рівня як однієї зі складових загального розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бысторва Е.А. Коммуникативная методика преподавания родного языка // РЯШ. – 1996. – №1 – С.3-9.
2. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Просвещение, 1980. – С. 126-133.
3. Головин Б.Н. Основы теории речевой культуры. – Горький: Изд. Горьковского ун-та, 1977. – 64 с.
4. Коккога В.А. Лингво-дидактическое тестирование: научно-теоретическое пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
5. Кудрявцева Т.С. Современные подходы к обучению речи // РЯШ. – 1996. – №3. – С.3-8.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Ожegov С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Русский язык, 1982. – 816с.
8. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А.Бухбиндера, В. Штраусса. – К.: Вища школа, 1986. – 335 с.
9. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5-11 клас. – К.: Перун, 1998. – С.61-70.
10. Чистякова И.Г., Шмелев Ю.А. Определения уровня владения диалогической речью// Русск. яз. в национ. школе. – 1986. – №2. – С.24-35.

Юрій ЮЦЕВИЧ, Олена ПАВЛЕНКО

РОК-МУЗИКА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МОЛОДЬ

Найбільш поширеним і яскравим виявом молодіжної культури є, безумовно, рок, який відомий рок-виконавець Біллі Джойл визначив, як шоу, до складу якого входить музичний компонент, що існує у взаємодії з найрізноманітнішими аксесуарами, танцювальними елементами та рухами, димами, вибухами, маніпулюванням із гітарами, застосуванням мотоциклів, лазерних установок за умови демонстративно гіпертрофованої розкутості виконавців тощо. Могутня індустрія шоу-бізнесу, яка набуває розмаху і в Україні, енергійно пропагує рок, як історично зумовлений стиль епохи, стихійний вияв розуміння дійсності, невід'ємний компонент життя і долі молодого покоління, "нові" виконавські засоби і музичні ритми, "розкручує" все нових виконавців, кожен із яких, починаючи з першого ж виступу, вважається "зіркою" і т.д.

Рок виступає в різноманітних іпостасях, розпочинаючи від боротьби проти СНІДу і до агітаційних концертів на виборах президентів та інших високих посадових осіб, втілюючи, таким чином, своєрідний вияв молодіжної активності. Відомі випадки, коли рок-музика звучить навіть у храмах із метою залучення молоді до церковних обрядів. Персможній ході року сприяє не тільки бурхлива організаторська діяльність менеджерів та продюсерів, а й пропаганда засобів масової інформації, які надають багато дорогоцінного ефірного часу не лише "зіркам", а й їх популяризаторам, здатним годинами розповідати про особисте життя й неповторні досягнення рок-музикантів, що й самі не проти похизуватися на екрані або в ефірі, демонструючи свої, здається, досить сумнівні філософські здібності.

"Рок – це стихійний вияв розуміння дійсності, нового підходу до мистецтва – звідси й нові, неприйнятні для консерваторів та прибічників старого засоби музичної виразності. Нові й теми, нова й мова – мова сучасної молоді, інколи грубуватий, проте – чесний та щирий", – так характеризує музику року Ю.Вовченко. Ще одвертіші ті, на кого зорієнтований рок, – 13-18-річні "тінейджери": "рок – це життя і доля моя, наша музика – тільки рок, все інше – ваша, а не наша музика" [1].

Пропагандисти-теоретики року включають до обігу величезну кількість нових понять, починаючи від таких узагальнюючих, як "рок-культура", "рок-мистецтво", "рок-естетика", "рок-психологія" і аж до вузьких назв напрямів, що визначаються діяльністю певних груп – "арт-рок", "диско-рок", "глем-рѳк", "прогресив-рок", "психоделічний рок", "техно-рок", "хард-рок", "хеві-метал" і т.ін. Багато уваги звертається на опис технічного обладнання, аксесуарів, одягу, поведінки й стосунків виконавців, зокрема сексуальних (наприклад, у програмі "Про это"), але при цьому коментатори або не торкаються, або просто уникають питань про власне музичну (в музикознавчому аспекті) та психофізіологічну природу року.

Відомо, що кожне музичне явище потрібно вивчати з акустичного погляду, розглядаючи виражальні засоби, їх застосування та музичну форму. Такий підхід показує, що музику року складають стереотипні інтонаційні формули – "риффи", які в різних комбінаціях утворюють нескладний мелодійний малюнок, гіпертрофована чотиридольна ритмічна основа зі зміщенням акцентів на парні долі такту, неприродно високий або хрипкий вокал, гучне звучання на больовій межі, монотонний гітарний супровід у низькому регістрі, до якого додаються також інфразвуки, яких людина не чує, але які досить сильно впливають на її психіку. Таким чином, можна дійти висновку, що не варто думати про "нові" шляхи чи "нові" ритми року, коли йдеться про дещо змінене застосування загальномузичних виражальних засобів та прийомів. Невипадково відомий рокознавець Олексій Козлов вважає, що "розвиток електронних форм

року та поп-музики висунув на перший план новий тип музиканта, який швидше є оркеструвальником-програмістом, ніж виконавцем або композитором-імпровізатором" [2]. Отже, музика року є явищем технологічно-електронним і меншою мірою художньо-естетичним, хоча людина, сприймаючи рок-комплекс, підпадає під його вплив через весь спектр засобів, який діє на психофізіологічну сферу реципієнта, або просто відвідувача рок-шоу, викликаючи бурхливі, часто непрогнозовані реакції.

Звичайно, найпростіше оцінювати зовнішні вияви впливу року, наприклад так, як це змалював Пол Джонсон: "Яка це безодня порожнини! Величезні обличчя, набряклі від дешевих солодощів, запханих за щокі, розмальовані дешевою косметикою, роззявлені, з одвислими щелепами, роти та мерхлі очі, руки, що несвідомо повторюють музичний ритм, дешевий стандартний "модний" одяг – таким, мабуть, є колективний портрет покоління, поневоленого комерційною машиною року... Підліток йде не слухати музику, а брати участь у ритуалі колективного вшанування богів, таких само сліпих і спустошених... Ось таким є цей "справді новий культурний рух", такою є музика, яку не тільки неможливо почути, але яка не потребує того, щоб її почули". Цей колективний портрет споживачів "музики для нижньої частини тіла" аніскільки не змінився за минулий час, оскільки спрямуванням року, на думку американського дослідника Д.Патерсона, є "сублімація та розчленування духу і тіла" [3]. Додамо, що музика року була, є і завжди буде музикою для танцю та ніякі гасла на кшталт "Рок за мир", "Рок проти СНІДу", "Рок проти геноциду" і т.ін. не змінять його сутнісної основи, яка складає підґрунтя впливу на людину.

Не вимагає доведення той факт, що людина, перебуваючи в складному, поліфункціональному середовищі, знаходиться під психофізіологічним впливом його численних факторів, реагуючи на будь-які з них, в тому числі й на звукове оточення. Важливо знати й усвідомлювати, як саме "спрацьовує" організм людини, реагуючи на ці впливи, якими є наслідки цих реакцій.

Музичне мистецтво, незалежно від стильової, жанрової, часової та іншої приналежності, активно впливає практично на всі системи людської особистості: центральну та периферійну нервову, серцево-судинну, ендокринну, слухову, голосову, рухову системи тощо. Не можна нехтувати питанням про те, якою є якість цього впливу та його наближені і віддалені наслідки для здоров'я і соціального поведіння як самих виконавців, так і "споживачів" року.

Рок з'явився лише на початку 1950-х років нашого сторіччя, коли трубадури молодіжної музики проголосили рок своєю музикою, електригітари та гучний звук своєю зброєю, відкидаючи академічне музичне мистецтво, як "музику інших". Громолодібний "великий біт" – біт-біт був спрямований на ствердження нової молодіжної музики, надзвичайно простої з погляду на мелодичну побудову та ритмічну гучність, а також дуже доступної для виконання, що не вимагало навіть початкової професійної інструментальної або вокальної музичної підготовки, постичних текстів і навіть елементарного смислу. Рок означав лише танцювальний розгул "на всю котушку", що свідчив про демонстративну відмову не лише від вікових надбань музичної культури людства, а й від досягнень масової, зокрема джазової культури. А рок тим часом значною мірою зусиллями комерціалізованих засобів масової інформації захоплював свідомість молоді – і не тільки ту частину, яка нічого не визнавала, крім розваг, але й тих хлопців та дівчат, що мали ідеали, хто не прагнув неробства, хто вірив у високе покликання і призначення людини, мріяв досягти своєї мети. Гучна музика року пропагується, як "акустичне сховище" для молодих, засіб їх протесту проти життєвих негараздів, брехні та облуди, а рок-виконавці проголошуються "зірками", "суперзірками", видатними музикантами, класиками тощо. На створення іміджу майбутніх "видатних" виконавців працює досить потужна індустрія, яка здатна "розкручувати" будь-яку "зірку", навіть якщо вона не має навіть мінімальних вокальних і музичних даних та професійної підготовки. Фахівці рок-індустрії спираються, перш за все, на бурхливий прогрес електронних засобів, лазерної та комп'ютерної технології.

Вірогідно, що рок не з'явився б взагалі, якби не винаходи електронних інструментів, електроакустичних пристроїв тощо. Варто наголосити, що застосування нових, в тому числі й електронних, інструментів є одним із виявів музичного виконавства, а для сучасних рок-музикантів володіння технічно складною апаратурою більш важливе, ніж музичним інструментом, оскільки за всю тисячолітню історію музичного мистецтва виконавство так не залежало від технічної досконалості інструментальних засобів, як сучасний рок, характерними

ознаками якого залишаються ритм і гучність, які утворюють сучасне музично-акустичне оточення людини. Відомий російський рок-музикант Андрій Макаревич ("Машина времени") під час популярної телевізійної передачі "Музичний ринг" (1997) стверджував, що гармонічна основа року підказана апплікатурою гітари і нічого принципово нового в метал-році, починаючи з 1972 року, не відбулось. Важко звинуватити відомого музиканта в упередженому ставленні до року, якому він присвятив понад 30 років життя, хоча за його власним твердженням, він до сучасних витворів року ставиться спокійно, оскільки в них все є звичним і впізнається, як продовження міської балади. Видатний композитор сучасності Родіон Щедрін, який працює в сфері академічної музики, яка є історичною альтернативою року, висловлює його оцінку так: "рок – це повторюваний гітарний ритм, надмірно гіпертрофовані децибелі, театральність, костюми, лазери, надскладна технологія тощо, спрямовані на створення дефіциту культури спілкування" (інтерв'ю ОРТ 26 травня 1997 року). Оскільки саме сила звучання музики року, тобто її гучність, найлегше піддається вимірюванню, можливо навести деякі її показники. Так, на відстані трьох метрів від динаміків інтенсивність звуку в залах, розрахованих на 2-3 тисячі слухачів, перевищує 125 децибелів (дБ), у середніх рядах становить понад 118 дБ, а на балконі – більше 110 дБ. Результати замірів сили звуку музики року співпадають з показниками, отриманими акустиками Англії, Італії, Сполучених Штатів Америки, Швейцарії, Японії і т.д. [4]. Зазначені результати замірів викликали занепокоєння лікарів, які застерігають: унаслідок зловживання силою звуку виникають пошкодження порожнини середнього вуха, руйнується кортіїв орган, що перетворює звукові коливання у нервові збудження, зазнають травм нервові кінцівки слухового апарату (вони не відновлюються), є сумна перспектива того, що людство незабаром зустрінеться з "неврозом біг-біту", "шумовою депресією", "музичною істерією", "фононаркоманією" та іншими хворобами внаслідок впливу року [5]. Зазначимо, що понад 12 років назад на конференції з проблем фоніатрії та отоларінгології в Києві Валерія Гукович повідомила, що близько 40% слухачів року у віці 13-15 років хворіють слуховими шумами, а серед 18-20-річних – майже 60% мають ознаки туговухості [6]. З іншого боку, на початку 1980-х років газета "Нью-Йорк Таймс" писала про те, що молодики, слухаючи гучну музику в стилі "рок", можуть назавжди втратити слух [7], що є перспективою отримати покоління глухих.

Однак, те, що лякає лікарів, подобається "гінейджерам" – молоді від 12-ти до 19-ти років, чії уподобання отримують підтвердження численних апологетів року, які твердять, що гучність музики року – це відображення зростання шумів сучасного світу з його космічними кораблями та реактивними літаками, трубопрокатними станами і величезними пневматичними молотами, такий собі "звуковий бар'єр", за яким молодь ховається від "остогидлого піклування" дорослих. Нова акустично-підсилювальна техніка дозволила замінити звичне тренькання на гітарі оглушливим звучанням, коли два-чотири, озброєні електрогітарами та перкусією, електронним перетворенням та широкополосним підсиленням звуку виконавці, "створювали" досить примітивні пісеньки з одноманітно-беззмістовним текстом, звертаючись до мільйонів молодиків, "заводили" їх едним почуттям, поривом, безумством, пристрастю.

Так рок переможно крокував світом, демонструючи свій могутній вплив.

Варто поглянути і на фізіологічний механізм дії року. Надходячи через слухові органи до відповідних відділів центральної нервової системи, рок-звучання викликає їх сильне збудження, що поширюється (ірадіює) практично до всіх зон головного мозку. Під вплив дії року, таким чином, підпадають практично всі життєві системи людського організму – від травлення до кровоносної ендокринної та центральної нервової. На жаль, поки що немає повної наукової картини дії року на організм людини, але й тих відомостей, якими володіють фахівці різних галузей знання, достатньо для того, щоби не відкидати необхідності комплексного вивчення впливу року на людський організм, а не залишати його поза увагою. Так, за даними управління охорони навколишнього середовища державного департаменту США, постійний вплив звукового шуму, що перевищує безпечний рівень сили звуку, відчувають понад 10 мільйонів жителів країни, але практично в зоні звукової небезпеки перебуває слух кожного американця. Такий же стан спостерігається і в багатьох розвинених країнах Німеччини, Франції, Японії та ін. Про екологічну небезпеку впливу критичного звукового середовища сигналізує організація "Грінпіс" [8]. Проте від звукових шумів страждає не лише слух людини. Він підвищує загрозу інфаркту й інсульту, стимулює розвиток гіпертонії, завдає шкоди серцево-судинній і особливо ендокринній системі. Серед виконавців і слухачів року величезного

поширення набуло вживання наркотиків, а виразка шлунку є професійною хворобою рок-музикантів. Встановлено, що високий рівень звукового шуму перешкоджає розвиткові сенсомоторних навичок та мовлення у дітей дошкільного віку, ускладнює засвоєння навчального матеріалу в дітей шкільного віку, викликає агресію, роздратування і втому, підвищує кількість помилок і нещасних випадків, знижує продуктивність праці, провокує антисоціальну поведінку. Як вважає запорізький дослідник Станіслав Катаєв, рок є однією з можливостей задовольнити негативні потреби. Під час звучання року "відбувається втрата свідомого і рефлекторного контролю за здатністю до зосередження, розумової діяльності та волі, їх підпорядкування підсвідомим впливам, коли виникає надзбудження, яке призводить до стану ейфорії, порушення пам'яті, підвищеної навіюваності, істерії та галюцинацій, що перетворює особистість в дурня або робота" [9].

Порівняльні дослідження впливу музики року ("Лед Зеппелін") та класичної музики (В. Моцарт, Ф. Шопен), які здійснила Л. Новицька з Мінського університету, виявили, що під впливом року відбувається дезорганізація коркової та підкоркової взаємодії, зниження функціональної активності головного мозку, а також зменшення контролю за динамікою рухової активності людини, в якій після прослуховування музики року спостерігалось скорочення періоду довільної рухової реакції щодо фонових даних до 0,87-0,09 сек, у той час, як після прослуховування класичної музики, таких змін не відбулося.

Дослідження змін психічного стану після прослуховування року та класичної музики, виконане Л. Новицькою, включало електрофізіологічний метод електроенцефалографування (ЕЕГ) та психологічні методи вивчення об'єму короткочасної уваги і письмового звіту-самопостереження, що дозволило простежити динаміку психічного стану залежно від характеру музики, дало досить відчутні наслідки. Письмові звіти реципієнтів показали, що мовленнєва активність після слухання класичної музики зросла, порівняно з післядією музики року: у першому випадку – понад 30 слів у звітах записав 71% піддослідних, у другому – лише 40%. Гнучкість асоціацій та їх змістовність за рівнем узагальнення та соціального значення суттєво відрізнялись: після слухання класичної музики у 30% відповідей типовими були такі висловлювання – "бажаю мріяти і фантазувати", "хочу читати вірші", "роздуми про життя", "піднесення настрою, натхнення, сум і радість", "жити, жити, жити!", "Любити життя!", "жити не тільки для себе" і т. ін. Загалом для цих відповідей було властивим почуття оптимізму, впевненості у своїх силах, прагнення до корисної творчої діяльності, позитивне емоційне забарвлення асоціацій, досить високий рівень узагальнень. Після прослуховування творів класичної музики у 61% звітів містились спогади про дитинство, сім'ю, близьких і рідних, друзів; 78% асоціацій забарвлено почуттями ніжності, доброти, спокою, легкого суму, світлої радості; у 74% звітів відзначено відчуття незвичної легкості тіла, у 25% – тепла. Лише близько 10% склали звіти без емоційного забарвлення, а відповідей, де йшлося б про негативні емоції, надвеселий, ейфорійний стан зовсім не було. Зауважимо, що реципієнти подавали різні визначення станів, які враховувались під час класифікації, тому підведені підсумки сумарно перевищували 100%.

Натомість 64% звітів учасників прослуховування музики року не містили позитивного емоційного забарвлення, 15% називали нестримну веселість, надвеселий настрій; 21% – роздратування, тугу, нудьгу, відчай, безнадію, жах. Про бажання рухатись та вестибулярні відчуття рухового типу згадується у 98% звітів, проте ніхто не відзначив легкість і теплоту тіла, ніжність, доброту, піднесення й оптимізм, не було й згадки про те, щоби зробити щось корисне та цікаве. Звітам прихильників року властивий низький рівень узагальнення, бідність фантазії та примітивність асоціацій. Типовими для них були такі висловлювання: "ніяких відчуттів", "вуличний рух, метушня", "тусовка з друзями", "бажання танцювати", "не хочу ні про що думати", "бар, ресторан, вечірка", "прогулянка в тачці", "пляж", "голова легка і безтурботна", "ні про що не можу думати", "шампанське, сигарети, танці", "колеса", "ширка", "пустота", "відпочинок" тощо. Типовим для післядії музики року є небажання замислюватись, думати, ускладнення асоціативної роботи головного мозку та розвиток інактивізаційного психічного стану.

Отримані Л. Новицькою результати електроенцефалографічних (ЕЕГ) обстежень свідчать про альтернативну спрямованість впливів року та класичної музики на просторово-часові характеристики ЕЕГ і динаміку психічного стану слухачів, а спрямованість змін не залежить

від їх ставлення до тієї чи іншої музики. Під впливом музики року спостерігається дезорганізація корково-підкоркових взаємовпливів, пов'язана з пригніченням мозкових структур, перш за все, коркових елементів. Характер ЕЕГ-реакції на музику року з огляду рухової активності свідчить про зменшення контролю з боку коркових структур головного мозку та наближення за показниками стану до ЕЕГ-реакції до середнього алкогольного сп'яніння. Перебудова корково-підкоркових взаємовпливів під дією музики року пов'язана зі зміною балансу правої та лівої півкуль головного мозку людини, що може суттєво вплинути на стан здоров'я і соціальну поведінку особистості, як в позитивному, так і в негативному аспекті [10].

Близькі до наведених Л.Новицькою показники одержав вінницький дослідник Б.Брилін, який вимірював зміни частоти серцевих скорочень (пульсу), артеріального тиску крові, треметрії, об'єму пам'яті тощо під впливом арт-року та хеві-треш-металу, загалом підтвердивши наведені вище негативні тенденції [11].

Досліджуючи вплив музики року на організм людини, німецькі вчені І.Блигтік та Д.Марк виявили, що тривале – понад 25-30 хвилин – її слухання викликає у людини посилене виділення адреналіну – гормону, який збуджує нервову систему та вимагає стресової реалізації звільненої енергії шляхом найбільших зусиль та надмірних фізичних навантажень таких, наприклад, як під час встановлення світового рекорду з легкої атлетики або фінального бою на звання чемпіону світу з боксу та ін., коли потрібні величезні втрати м'язової та нервової енергії. Оскільки слухачі року можливостей для фізичних надзусиль не мають, то змушені "спалювати" адреналін танцюючи, ламаючи меблі, провокуючи зіткнення та бійки, як це роблять "фани" англійських футбольних клубів чи московського "Спартака". Такий стан добре проілюстрував луганський режисер Ю.Поднієкс у кінофільмі, де мелодь, повертаючись після концерту рок-гурту, вщерть трошить вагони електрички, таким чином використовуючи звільнений адреналін. Проте не всі шанувальники року мають можливість "спалювати" цей "гормон агресії та втечі" і їх становище ускладнюється – адреналін, вимагаючи використання, чинить безпосередній напад на організм людини, що вимагає додаткових витрат імунних резервів, призводить до зниження імунної реактивності й самого імунітету, таким чином обеззброюючи людину перед загрозою інфекційних та інших хвороб [12]. З іншого боку, надмірні витрати адреналіну також є загрозливими – не випадково деякі видатні спортсмени після надвисоких досягнень довго хворіють, не здатні повторювати найвищі результати, або навіть змушені залишити заняття своїм видом спорту (Р.Бімон, М.Валіс, В.Куш, Л.Кравець, Л.Подконаєва та ін.). Викид адреналіну під впливом музики року – це не лише сигнал до дії, швидкої відповіді, миттєвої реакції, боротьби, бійки, втечі, мобілізації енергетичних резервів тощо, а й сильний тиск на всю ендокринну систему.

Особливу увагу потрібно звернути на діяльність гіперактивізації функцій підшлункової залози, яка в нормальному стані виробляє два гормони – інсулін та глюкагон. Перший забезпечує "спалювання" глюкози, прискорення її утилізації та переробки організмом, а глюкагон підвищує концентрацію глюкози в організмі, водночас спонукаючи виділення інсуліну. При цьому взаємодія цих гормонів здійснюється за механізмом зворотнього зв'язку – збільшення виділення інсуліну для переробки глюкози пригнічує його секрецію підшлунковою залозою, водночас підвищуючи виділення глюкагону, що створює гормональний дисбаланс і знижує імунний потенціал організму [12]. Викид адреналіну провокує сигнал для підшлункової залози – збільшити циркуляцію глюкагону і, таким чином, підвищити рівень вмісту глюкози в крові людини. Отже, людині, яка перебуває під дією року (жаху, азарту, боротьби і т.д.), необхідно якомога більше інсуліну, щоби спалювання глюкози стимулювало максимальне вивільнення енергії. Підшлункова залоза негайно виконує наказ, рівень невитраченої енергії швидко зростає, але здійснити "розрядку" немає можливості – бігти або стрибати немає потреби, вчинити бійку міліція не дозволяє, відбувається спровокований гормональний зрив! Оскільки секреція інсуліну внаслідок надмірного його споживання зменшується, а виділення антагоніста інсуліну – глюкагону зростає, то повторення таких гормональних зривів є шляхом провокування через гострі багаторазові стресові впливи і нервову перенапругу виникнення цукрового діабету [13]. Рок ефективно "грає на гормональній клавіатурі" людини, викликаючи у неї суттєві відхилення від норми. Внаслідок гормонального дисбалансу виникають зміни органів і тканин, відбувається порушення діяльності серця, нирок, печінки, зору і т.д. Мабуть

не випадково за останні десятиріччя значно зросла кількість хворих інсулінозалежним діабетом, який ендокринологія називає "юнацьким", оскільки ним хворіють діти, починаючи з 10-12-ти років [14]. Факт збігу поширення "юнацького" діабету з віковими межами прихильників року дозволяє вважати стресові впливи року вірогідним фактором діабетичного ризику.

Варто наголосити і на тому, що надмірний вплив року викликає підвищену секрецію інших залоз ендокринної системи людини, яка може мати негативний вплив на її здоров'я. Так, збільшення активності щитовидної залози призводить до вимивання кальцію з кісток та його виведення з організму або відкладання у внутрішніх органах, що збільшує травматичний ризик. Активізується діяльність статевих залоз, що спочатку має позитивний вплив, але згодом може призвести до надмірного зростання лібідю, патологічних збочень на певному етапі, яке викликає передчасне згасання статевої функції, передчасний клімакс у жінок та імпотенцію у чоловіків тощо. Гіперстимуляція надниркових залоз зумовлює підвищення артеріального тиску, затримку в організмі води, натрію, фосфору, спонукає розвиток вторинних статевих ознак – у жінок за чоловічим типом змінюється будова тіла, на обличчі, тулубі, руках та ногах виростає волосся, у чоловіків – збільшується шар жиру під шкірою та ін. Відчутні зміни можуть виникати внаслідок гіперфункції інших ендокринних залоз – гіпофізу, паращитовидних, виличкової, гіпоталамусі.

Відповідь на питання про вплив року не тільки на психіку, а й на м'язеву систему людини дає американський фізіолог та психіатр Дж. Даймонд, який дослідив, що м'язи людини залежно від характеру музики можуть зміцнюватись чи слабнути; а також розробив методику вимірювання цієї залежності. За підсумками його досліджень, здійснених на великій кількості учасників, народна, джазова і класична музика позитивно впливають на м'язевий тонус людини. Натомість музика груп "Лед Зепелін" та "Ролінг Стоунз" викликала зменшення рівня м'язевого тонусу. З'ясовуючи природу цього явища, дослідник проаналізував понад 20 тисяч записів різних зразків музики та знайшов компонент, який дістав назву "перерваний анапест-біт". Це послідовність двох відносно легких та однієї надважкої долі такту. Анапест-біт незалежно від метричної схеми припадає на слабку (другу), а надважкий "біт-вибух" припадає на найслабшу останню долю. Таким чином, відбувається нагромадження енергії на слабких долях за умови її зменшення на звичайно найсильнішій першій долі. Перерваний анапест-біт через перерозподіл сили акцентів, який не співпадає з їх природним чергуванням, має велику силу руйнівного впливу на біологічні ритми людського організму. Дж. Даймонд спромігся знайти лише два приклади застосування перерваного анапест-біту в музиці академічної традиції (І. Стравінський, "Весна священна", М. Равель "Вальс"), де цей прийом відтворював атмосферу хаосу, нестримно бурхливого безладдя. Його застосування було тимчасовим художнім прийомом, спрямованим на досягнення художньої мети, в той час, як для музики року перерваний анапест-біт є нормативним засобом впливу на психіку та фізіологію людини, що піддається звуковій атаці року.

Крім руйнівного перерваного анапест-біту, виконавці музики року цілком свідомо застосовують додаткові технічні прийоми підсилення впливу на свідомість і підсвідомість споживача ускладнені модуляції звукових частот, чергування впливів ультразвукової та інфразвукової частин спектру. Мозок людини, попадаючи під дію сигналів, які не вирізняє слух, реагує на них подібно, як на велику дозу морфію, звідки й походить його назва – "ендоморфін" (природний морфій). Діючи подібно до наркотика, сигнал ендоморфіну формує наркотичну залежність від нього і потребу отримувати нові додаткові впливи музики року, які можливі за умови застосування спеціальної апаратури, здатної до розширення спектру звучання за межі слухового сприймання людини. Звичайна побутова акустична апаратура можливостей для створення ефекту ендоморфіну не має, хоча інші фактори дії музики року (зокрема, гіпертрофовану гучність на низьких частотах) зберігає [15]. Така дія, крім зростання виявів наркотичної залежності, зумовлює агресивність і відсутність волі, тривожність і байдужість, роздратування і меланхолію, гіперактивність та інертність, дефіцит розумових операцій і хворобливий потяг до розваг, що характеризує формування психологічно невірноваженої особистості, не спрямованої до тривалої напруженої діяльності, але схильної до актів вандалізму, насилля, злочинів.

Надмірне захоплення усіма різновидами музики року також підсилює ризик виникнення

ряду захворювань, зокрема виразки шлунку, яка вважається професійним захворюванням рок-музикантів, цукрового діабету, панкреатиту, гіпертонії, неврозів тощо. Люди, які надають перевагу музиці року, відзначаються імпульсивністю та вразливістю, вони легко втрачають душевну рівновагу, їм властивий страх перед майбутнім, підвищена тривожність, роздратування, нудьга. Сучасну електронну "шумову" музику усіх стилів, особливо важкий рок, психіатри кваліфікують як агресивний немедикаментозний наркотичний засіб. Натомість звучання, наприклад, танго підвищує самооцінку і впевненість людини, слухання церковних піснеспівів заспокоює людину, повільні мелодійні народні пісні та негритянські блюзи запобігають виникненню стресових ситуацій, класична музика (Й.-С.Бах, А.Вівальді, Г.Гендель, В.Моцарт та ін.) налаштовує людину на спокійне життя, марші сприяють піднесенню енергії та організованості тощо.

Музика є могутнім психотерапевтичним засобом, спроможним допомогти людині у боротьбі за своє здоров'я, а музична терапія є не лише досить апробованим й ефективним лікуванням, а й показником емоційного стану суспільства. Керуючись тим, який музичний напрям є найбільш поширеним і модним, можна зробити висновок про домінування певних психофізіологічних процесів у будь-якій сфері суспільних відносин [16]. Не можна заперечувати, що рок як соціокультурний феномен має певні позитивні риси, які, однак, не переважають факторів небезпеки його споживання. Погоджуємось із Р.Щедріним, який вважає, що з музикою, яка отримує можливість неконтрольованого впливу на колосальну аудиторію (а саме таким він є щодо музики року), потрібно поводитись, як зі струмом високої напруги. В Україні рок набув великого поширення, але останнім часом спостерігається потяг до іншого спрямування музики, зокрема української народної, творів класичного бароко – від К.Монтеверді та Ж.-Б.Люлі до Г.Генделя і Й.-С.Баха, стилізованих "під сучасність" автентичних пісень і т.д., що дає підстави сподіватись на перспективу залучення молодого покоління українських тінейджерів до високого музичного мистецтва та формування у них широких музично-естетичних інтересів та смаків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовченко Ю. Приречені на успіх, або чи треба затуляти вуха // Україна, 1987. – №19. – С.21-25.
2. Козлов А. РОК: 80-е годы // Музыкальная жизнь, 1988. – № 24 (745). – С.29.
3. Мархасев Л. В легком жанре. – Л.: Советский композитор, 1986. – С.215.
4. О шуме, слухе и здоровье // За рубежом, 1983. – №4. – С.21.
5. Гукович В. Про стан слухового апарату після впливу рок-музики // Конференція з проблем фоніатрії та отоларингології. – Київ, 1988. – С. 17.
6. Фидинов Ю. Борются ли с роком? // Комсомольская правда, 1988, 2 апреля.
7. Мейнарт Н. По волне рока // Социологические исследования. – М., 1987. – №4. – С. 88-93.
8. Стущий А. Новая направленность: эмоционально-стрессовая психотерапия // Психологический журнал, 1981. – Т.12. – №3. – С.30-32.
9. Катаев С. Рок – можливість задоволення негативних запитів і потреб // Матеріали філософської конференції. – Запоріжжя, 1987. – С.27.
10. Новицкая Л. Влияние рок-, диско и классической музыки на ЭЭГ-активность и динамику психического состояния взрослого человека // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкальных способностей учащихся общеобразовательной школы: Сборник тезисов VI научной конференции. – М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1982. – С.171-174.
11. Брылин Б. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга. – Киев, 1998. – С.196-200.
12. Ефимов А., Боднар П., Зелинский Б. Эндокринология. – Киев: Вища школа, 1983. – С.14-15, 175.
13. Ефимов А., Щербак А., Ткачук Ю. Сахарный диабет: проблемы наших дней. – Киев: Наукова думка, 1991. – С.12-16.
14. Сахарный диабет: Доклад Исследовательской группы ВОЗ. – Женева: ВОЗ, 1987. – 126с.
15. Павленко Е., Юцевич Ю. Психофизиологический аспект восприятия рока // Всероссийская научно-методическая конференция. – Москва, 1990. – С.38-42.
16. Евтеев А. Исцеление в ритме вальса // Интересная газета. Исцеление, 2000. – № 2(77). – С.64.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ХОРОВОМУ КЛАСІ

В умовах відродження національної школи України закономірно змінюються вимоги до підготовки вчителя музики. Особливо зростає актуальність орієнтації музично-педагогічної освіти на завдання загальноосвітньої школи.

Здавалося б, випускники сучасного музично-педагогічного факультету отримують професійні знання, уміння і навички, без яких була б неможливою успішна діяльність вчителя музики. Проте фахівців хвилює той факт, що вчителі музики, які щойно закінчили вищий навчальний заклад, не відчувають себе достатньо підготовленими до складної повсякденної практичної діяльності у школі. Очевидно, що спроби досягти професійної підготовленості майбутнього вчителя тільки за допомогою вивчення курсів "Методика музичного виховання" і "Практикум з шкільного пісенного репертуару" або вивчення шкільного музичного матеріалу (навіть з бесідами, підготовкою анотацій тощо) проблему не вирішують, не досягають ефективної дієвості процесу навчання.

На нашу думку, може бути два шляхи вирішення поставленої проблеми. Перший – відмова від минулого досвіду і створення нової системи навчання вчителя музики на основі принципово іншої концепції, яка відповідала б завданням відродження національної школи України. Треба визнати, що поки немає виваженої системи музичного виховання дітей, немає і того фундаменту, на який могла б спиратися підготовка вчителя-професіонала. Більш прийнятливим вважаємо інший шлях, пов'язаний із становленням професійної культури вчителя музики через механізм методів навчання.

Привабливість такого шляху значною мірою пов'язана з програмою "Музика", розробленою на основі концепції Д.Кабалевського, головним завданням якої визначено формування духовної культури школярів. Природно, що реалізація цієї концепції потребує високої професійної культури вчителя, тісно пов'язаної з музичною діяльністю.

Треба визнати, що в науковому обігу ще не склалось єдиного розуміння поняття культури. Одні дослідники трактують культуру як якісний рівень особистості (школяра, суспільства), виділяючи специфічність характеристики, зумовлену конкретним видом діяльності. Інші пов'язують це поняття з накопиченням досвіду. Наприклад, Ю.Алієв розглядає музичну культуру підлітків як індивідуальний соціально-художній досвід особистості, інтегративну якість, що включає музичну освіченість, розвинені художні смаки, естетичні ідеали, критичне і вибіркове ставлення до різноманітних явищ музичного мистецтва [2]. Е.Абдулін у контексті програми з музики розуміє під музичною культурою засвоєння школярами музичної спадщини, знання музичної мови, розвиток музичних здібностей [1]. Різноманітність підходів до даного поняття як педагогічної категорії зумовлена багатоаспектністю і ємкістю його змісту. Сутнісна сторона культури завжди визначається діяльністю (функціональною, процесуальною) характеристикою. Отже, культура як особистісна якість постійно змінюється, оскільки перебуває під впливом різноманітних факторів як внутрішнього, так і зовнішнього характеру. А.Растрігіна, досліджуючи проблему педагогічної культури вчителя, приходять до висновку, що це є складна професійно-педагогічна якість особистості, сукупність потреб, можливостей, підготовленість до музично-педагогічної діяльності. Щодо особистості вчителя культура може визначатися, як професійно-педагогічна якість, що включає потребово-мотиваційний, індивідуально-психологічний компоненти, а також компонент професійної підготовленості, який у свою чергу складається з методологічного, психолого-педагогічного, загальнометодичного та фахового блоків [5].

Останнє набуває особливого значення, оскільки дозволяє розглядати в якості головної характеристики професійної культури вчителя музики її діялісне функціональне начало. З цього випливає, що кожний компонент професійної культури повинен бути орієнтований на конкретну діяльність і формуватися безпосередньо у процесі такої діяльності. Тобто всі елементи (або більшість) навчальної роботи у циклі спеціальних дисциплін повинні бути відібрані таким чином, щоби могли успішно функціонувати в умовах майбутньої шкільної роботи вчителя музики.

Оскільки професійна культура вчителя музики має динамічний характер, а зміст його діяльності значною мірою відбито у навчальних програмах, то на перший план виступають способи діяльності, в яких майбутній вчитель засвоює зміст у методичному аспекті.

Організуючи підготовку майбутнього вчителя, заклад освіти повинен врахувати, що в його діяльності важливо знати не тільки "що" робити (володіти змістом), а і "як" робити (бути методично озброєним). У педагогічній практиці є чимало прикладів приреченості вчителя, який знає зміст предмету, але не володіє технікою навчання відповідною до специфіки предмету й аудиторії. Саме це є найбільш вразливим місцем підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, де всі грані майбутньої діяльності виділені в окремі, часто самостійні предмети, в той час, як у шкільній роботі немає і не може бути ні окремих циклів, ні окремих предметів (Д.Кабалевський). Неважко зрозуміти, що в цьому доложенні прихована головна суперечність між змістовним і методичним факторами підготовки вчителя музики.

Розглянемо можливості подолання проблеми суперечностей професійної підготовки вчителя музики на конкретних прикладах.

Як відомо, найменше "піддається" ідеї педагогічного спрямування хоровий клас. І цьому є вагоме пояснення: дорослий контингент, особливості локалу, складний репертуар. Тому домінуючим в хоровому класі є хорознавчо-розвиваючий аспект, що безперечно є вагомим і для ерудиції вчителя, і для його музичної культури. Але треба визнати, що досить невиразним і слабким у хоровому класі залишається шкільно-методичний бік навчання. Здавалося б, ця суперечність очевидна, але ж пошуки професійної спрямованості роботи в хоровому класі продовжуються в репертуарно-організаційному плані. Скажімо, в деяких педінститутах створювались навчальні хорові колективи, вся робота яких будувалась на шкільному пісенному репертуарі. В такому напрямі пошуки велись ще на початку музично-педагогічної освіти у 60-х роках. Але відсутність творчої мотивації в роботі привела до її затухання і самоліквідації. Саме по собі корисне ознайомлення з творами шкільної програми не могло бути достатнім стимулом для захопленої роботи в такому хорі, позбавляло її необхідного творчого елемента. Таким чином, надзвичайно корисна ідея вивчення шкільного репертуару не може стати надійним характером і достатньо дієвим засобом формування професійної культури вчителя музики, хоча і входить до її структури.

Виникає питання: чи існують інші, більш дієві, засоби активізації професійної спрямованості? В результаті проведеного дослідження ми прийшли до висновку, що таким фактором може бути спільна методична основа вокально-хорової роботи. Організуючи пошук у жіночому хорі музично-педагогічного факультету НПУ ім. М.Драгоманова, ми виходили з того, що навчання в хорі повинно включати методи, які, з одного боку, характерні для шкільної практики, отже, будуть корисні для майбутньої роботи, а з другого, – забезпечують ефективність вокально-хорового навчання у вищому освітньому закладі на рівні будь-якої хорознавчо-розвиваючої складності. Тобто суть ідеї полягає в тому, щоби певний метод вокально-хорової роботи в школі не тільки теоретично вивчався, скажімо, в курсі "Методика музичного виховання", а, перш за все, став важливою нормою повсякденної навчальної діяльності.

Так, упродовж двох навчальних років у жіночому хорі НПУ ім. М.Драгоманова в навчальну роботу було включено метод відносної сольмізації, безперечно користь якого доведена практикою шкіл Угорщини, Прибалтики, прогресивними вчителями України і Білорусі. Впровадження цього методу в практику хорового класу відбувалось і під час розспівування, і в процесі вивчення нових репертуарних творів. У результаті і студенти, і керівник прийшли до висновку, що використання методу відносної сольмізації помітно активізує музичне мислення хористів, усуваючи певну загальмованість, млявість реакції на рекомендації педагога тощо. Відзначається суттєве поліпшення ладового і ритмічного, а отже, й інтонаційного компонентів слуху, що сприяє свідомому усуненню недоліків хорового звучання, перш за все, таких важливих елементів хорової звучності, як стрій, ансамбль. Покращилось усвідомлення і розуміння відчуттів процесу звукоутворення, музичної інтонації, що позитивно впливає на процес створення звукового образу. Набуваючи практичного досвіду роботи за даним методом, студенти переконуються в тому, що методи шкільної практики – це не "ділові ігри" з далеского майбутнього, а цілком реальний і досить ефективний для розвитку їх професійної культури методичний фактор процесу музичної освіти.

Другий приклад, пов'язаний із впровадженням у практику роботи хорового класу фонопедичних вправ В.Ємельянова, актуальних для технології звукоутворення як дорослого (жіночого), так і дитячого голосу. Використання цієї методики дозволило значно вдосконалити якість звукоутворення у досить короткий термін до рівня, необхідного для вирішення складних вокальних завдань, поставлених перед хором у творах композиторів-класиків, сучасних композиторів.

Найбільше прикросів у хоровому процесі спричиняє інтонаційний компонент. Складність роботи пояснюється тією обставиною, що співацький голос звучить у натуральному звукоряді, відомому під назвою "зонний стрій" (М.Гарбузов), або "зонно-натуральний стрій" (А.Авдієвський), тобто стрій, у якому відсутня фіксована настройка. Це питання окремого висвітлення. Тож проблема виправлення неточної інтонації окремих співаків постійно актуальна. Оригінальний метод винайшов Д.Огороднов: учень щільно закриває долонями вушні раковини, внаслідок чого виникає ефект локалізації її порожнини від зовнішнього середовища. При цьому стає досить відчутним резонатор обертонів високої частоти, як наслідок, у співака встановлюється відчуття головних резонаторів. За таких умов студент починає точно вимірювати інтонаційну відстань між звуками і контролювати свої дії. Зрозуміло, що така робота повинна здійснюватись в індивідуальному порядку. Як правило, результат стає приємним потрясінням у житті студента.

Наш досвід експериментальної роботи показав, що відбір методів для використання в практичній діяльності повинен бути досить виваженим, ретельно продуманим із прагматичної точки зору. При цьому треба враховувати реальний рівень музичної підготовки студентів. Досвід показав, що найбільшу сприйнятливість до шкільних методів проявили студенти, музично-освітній цsnз яких вимірюється обсягом ДМШ, а також ті, які серйозно ставляться до обраної професії вчителя музики. Особливу зацікавленість запропонованими методами проявили хористи, які мають нахил до розвитку особистого співацького голосу. Певна категорія студентів виявила інтерес до тієї частини роботи, яка була пов'язана з проблемою чистого інтонування. Як правило, це ті хористки, які усвідомлюють необхідність навчитися чисто співати.

Загалом, використання методичного підходу помітно підвищує рівень професійної підготовки студентів до майбутньої роботи в школі, готує їх до вирішення багатьох практичних завдань, які неминуче стоять перед вчителем музики в умовах реального навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Алиев Ю.Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков. Автореф. докт. дисс. – М., 1987. – С.3.
3. Емельянов В.В. Фонопедические упражнения для стимуляции голосового аппарата, профилактики и устранения расстройств певческого голосообразования в процессе формирования певческих навыков. Методическая разработка. – Кировоград, 1988. – 32с.
4. Кабалевский Д.Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1977. – 116с.
5. Растригина А.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя музики. Автореф. канд. дис. – К., 1991. – С.11-12.
6. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі. – К.: "ЕксОб". – 208с.

Вікторія ФЕДОРЧУК

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВУЗІ

Останнім часом проблемам гуманізації та гуманітаризації надається першочергове значення в освітньо-виховному процесі вищої школи. Їх провідними тенденціями є "процес одухотворення, олюднення всіх видів і форм відносин, що складаються в освітянських закладах" [2], та "морально-психологічна перебудова людини, внутрішня переорієнтація систем, духовних цінностей, усвідомлення власної гідності і цінності іншої людини" [1, 88]. Ці

тенденції передбачають не лише правильний підбір змісту навчання або збільшення обсягів предметів гуманітарного циклу у навчальних програмах, але й докорінний перегляд та вдосконалення методів засвоєння навчального матеріалу.

Інакше кажучи, завдяки гуманізації стверджується основне завдання перебудови навчально-виховного процесу: його послідовна орієнтація на особистість, на формування індивідуальності вихованця, його творчих можливостей та здібностей.

У зв'язку з цим актуальною постає проблема особистісно орієнтованого підходу до студентів, які здобувають вищу музично-педагогічну освіту. Останній дає можливість розвивати самостійність мислення, незалежність особистості у ситуації ціннісного вибору.

У контексті застосування особистісно зорієнтованих технологій на музичних заняттях доцільно звернутись до розгляду провідних положень музичної феноменології, центром якої є особистісне сприймання й осягнення мистецтва. Згідно з ними, людина інтерпретує світ музики, виходячи не із зовнішньої об'єктивно-нейтральної позиції, а з особливостей духовного "простору" своєї особистості. Тобто, кожний суб'єкт сприймає та інтерпретує музику по-своєму, співвідносить її образно-емоційний зміст із власним життєвим досвідом крізь призму особистісних думок і почуттів [6, 87-88].

Засновником феноменології вважається видатний німецький філософ Едмунд Гуссерль, який вважав, що предметом філософії є феномени свідомості – деякі абсолютні сутності, які є незалежними від індивідуальної свідомості і в той же час не можуть існувати поза нею. Відкриття Гуссерля має особливе значення для вирішення проблеми розуміння і тлумачення музики. Якщо зазвичай теоретичний інтерес музикознавства був спрямований на сам музичний твір, то феноменологічний аналіз полягає у тому, що предметом мислення виступає деякий внутрішній смисл музичного змісту і ті акти музичного мислення, які його конструюють. Тобто, музиканта-феноменолога приваблюють не сама форма твору, а ті духовні реалії, значення яких вона виражає. Це передбачає необхідність тлумачення власне музичного пізнання. Отже, феноменологічний аналіз музики – це аналіз логічних переживань музичної цілісності твору, що має на меті з'ясування значення музично-логічних понять, виявлення "чистих сутностей" [4] музичних переживань. Даний аналіз ґрунтується на особистісному осмисленні сутності музики.

Що ж є сутністю музичного твору з погляду феноменології? Відповідь на це запитання знаходимо у працях польського феноменолога Р.Інгардена. На думку філософа, музичний твір народжується в результаті деяких творчих зусиль композитора і з моменту свого виникнення існує незалежно від його включення у процес виконання чи сприймання. Музичний твір є частиною психічного життя "свого творця, бо він існує навіть після смерті композитора; він не є "частиною свідомих переживань слухачів", бо існує незалежно від їх сприймання. Музичний твір не тотожний і своїй виконавській інтерпретації. Нарешті, музичний твір відмінний від власної партитури (нот). Адже партитура є лише своєрідною системою графічних знаків, а семантика змісту музичного твору значно ширше своєї графічної семіотики. Таким чином, будь-який музичний твір містить власний імманентний "ойдетичний" [4] предмет.

Отже, музичний твір не є психічним (свідомим) чи матеріальним (фізичним) об'єктом. Він функціонує у так званій інтенціональній сфері поза простором і часом.

Між тим, з метою доступності музичного твору як інтенціонального предмету, необхідне існування певного засобу його "закріплення". Таким засобом виступає партитура і, частково, конкретні форми виконання. Тому в ході осмислення студентами музичного твору, педагог повинен підтримувати, стимулювати різне розуміння ними музичного образу, стимулювати потяг до самостійного, особистісного пізнання музичного мистецтва.

У галузі філософії музичного пізнання визначне місце належить О.Лосеву, феноменологічна модель якого (на думку багатьох сучасних дослідників) є найбільш цілісною, обґрунтованою і розробленою. Її можна виразити у таких основних положеннях:

1. Сене музики, її істинний феномен, ніколи й ні за яких обставин не може бути відмічений ознаками фізичними, фізіологічними чи психологічними [4].
2. Доторкнутись до істинного феномену музики можна лише осягаючи музичне буття як буття естетичне.
3. Аналіз логічної структури музичного феномену передбачає врахування таких його першочергових характеристик, як: позапросторовість, аморфність і хаотичність, особлива

злитість звуків, яка супроводжує музику, суцільна процесуальність та динамізм музичного буття [7, 101-102].

Визначаючи ступінь особистісного осмислення музики, Лосев вводить поняття коефіцієнта суб'єктивності. "Не відчувши у музиці своєрідного злиття суб'єкта з об'єктивним, ми не можемо зрозуміти і сформулювати, можливо, найінтимніше і центральне у музиці", – підкреслює філософ [4, 68]. Це стає можливим лише у випадку, коли музика "входить" у наше "Я" і починає жити з ним одним життям, тобто коли ми відчуваємо весь світ у собі і себе у житті всього світу. Таким чином, тотожність суб'єкта з музичним твором – це важливий предикат особистісного музичного пізнання. Це постає вагомим при з'ясуванні педагогічного аспекту проблеми.

Загальноприйнята методика інтерпретації музичних творів пропонує кілька видів аналізу музики, які зазвичай органічно доповнюють один одного. Так, історико-стилістичний аналіз зосереджує увагу на життєвому і творчому шляху композитора, його естетичних поглядах, суспільно-історичних умовах його діяльності. Музично-теоретичний спрямований на аналіз засобів музичної виразності. Існує також аналіз музичного твору, пов'язаний з виконавською інтерпретацією.

Однак серед методик музичного навчання й виховання важко знайти опис способу спілкування з музичним мистецтвом, який ґрунтувався б на особистісних самостійних пошуках смислу музичного твору з метою його феноменологічного осягнення. Приємним винятком є праця Р.Тельчарової [7], яка містить опис послідовних ступенів феноменологічного сприймання музики.

Так, на думку дослідниці, перший ступінь пов'язаний з дотеоретичною і досимволічною формою сприймання музики. Це "відкрите слухання" (Л.Феррара) містить у зародковій формі елементи і передумови усіх типів музичного аналізу.

Другий ступінь такого сприймання звернений до музичної самосвідомості. Це необхідно зробити для того, щоб зорієнтуватись у причинах і меті слухання музики і подальших етапах музичної діяльності.

Третій ступінь феноменологічної рефлексії звернений до ейдетики музичного твору. Важливість цього етапу музичного пізнання полягає у тому, що він відповідає за вияв специфічно музичних сутнісних сторін конкретної музичної форми. Глибокий та компетентний фактурний аналіз визначає істинно естетичне конструювання предмету.

Четвертий ступінь пов'язується з конструюванням у свідомості музичного предмету на основі раніше виявлених та об'єктивних сторін музично-естетичного відношення, а також специфічно музично-естетичного значення для особистості [7, 141].

Експериментально-практичну роботу в галузі феноменології та музичного виховання проводив Дж.Сміт. Найважливішим правилом феноменологічного методу американський професор вважає те, що знайомство з музикою повинно починатись із самої музики, а не з раціональних установок чи засвоєння категорій. Феноменологічне сприймання, на його думку, проходить через кілька етапів.

Так, на першому етапі Дж.Сміт пропонує посадити слухачів у коло. Під час сприймання музики іноді вони можуть триматись за руки чи виконувати якісь танцювальні рухи. Після закінчення звучання музичного твору слухачі мають змогу виразити те, що вони відчули, вербально або через певні рухи тіла. Викладач заохочує до вільного висловлювання і вираження своїх думок і почуттів. Відповіді реципієнтів при цьому близькі до сприймання, оскільки не мають вигляду завчених фраз і формулювань.

Другий етап феноменологічного сприймання музики містить аналіз особистих висловлювань. Цілком доречним на даному етапі є виникнення формального аналізу, який відрізняється від завчених штампів тим, що його "знахідки" з'являються на межі конкретних чуттєвих структур та суджень із проблем музичної теорії, історії, естетики. Сміт вважає корисним на цьому етапі проводити дискусії, залучаючи запрошених професійних акторів, композиторів тощо.

На заключному етапі спілкування з музичним мистецтвом пріоритетною постає ініціатива реципієнта у справі тлумачення концепції музичного твору. Ця концепція не є результатом раціонального "слухання" музики, оскільки студенти починають не з простих факторів чи умовиводів, а із самого сприймання. Надалі викладач у ході заняття, звертаючись

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

до початкових даностей музичної свідомості майбутніх педагогів, редукує їхні загальні й специфічні тлумачення.

Під час такого осмислення музичної істини варто скористатись порадами Р.Тельчарової щодо феноменологічного спілкування з музикою:

- "спокійно слухати музику;
- відокремити усі її музично-теоретичні смисли й значення і дати звучати в ній своєму власному "Я";
- спробувати сприйняти синтаксичний рівень музичного твору, оволодіваючи насамперед його формою;
- намагатись сприйняти семантичне значення "лунаючих слів" музики;
- намагатись відчувати у собі почуття радості і задоволення від естетичних смислів та значень музики, що відкриваються свідомості;
- відкривати красу музики через власний музичний естезис", формуючи слухове уявлення [7, 142].

Виховання у майбутніх вчителів музики феноменологічного "бачення" музичної реальності є важливим завданням сучасної музично-педагогічної освіти. Феноменологічний підхід покликаний зрівноважити власне музичну і особистісну сторони музичного сприйняття. Він сприяє повному, глибокому осягненню музичного мистецтва, "зануренню" людини в музику, допомагає виявити що і як відчуває й переживає особистість під час спілкування з музичним буттям. Але у цій роботі важливо уникнути крайнощів об'єктивізму та суб'єктивізму.

Сучасна музична педагогіка, керуючись особистісно зорієнтованими технологіями ще чекає на конкретні дослідження і методичні розробки у галузі феноменологічного пізнання музики. Осягнення гуманістичного сенсу музичного мистецтва, його істинного феномену, сприятиме вдосконаленню естетичних та моральних якостей особистості майбутніх педагогів-музикантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бездверна-Хомерікі О.А. Педагогічні умови гуманістичного виховання підлітків у сфері культурно-дозвілєвої діяльності: Дис. канд. пед. наук: 13.00.05. // Київський держ ін-т культури. - К., 1997. - 216с.
2. Буяльська Т.Б. Концепція, що потребує втілення // Педагогіка і психологія. - 1995. - №2. - С.3-10.
3. Ингарден Р. Исследования по эстетике. - М.: ИЛ, 1962. - 416 с.
4. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. - М., 1927. - 262 с.
5. Психологія і педагогіка життєтворчості. Навч.-метод. посібник / За ред.: В.М.Донія та ін. - К., 1996. - 792 с.
6. Сова М.О. Формування духовності майбутнього вчителя в умовах вищої музично-педагогічної освіти: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Український держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 1996. - 180с.
7. Тельчарова Р.А. Введение в феноменологию музыки/ Владимирский пед. ин-т им. П.И.Лебедева-Полянского. АН СССР. Ин-т философии. - М., 1991. - 214с.

Олексій ДЕМІНСЬКИЙ

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОЇ РОБОТИ НА ЕТАПІ ВИЩИХ ДОСЯГНЕНЬ (СТАДІЯ МАКСИМАЛЬНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ СПОРТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ)

Метою підготовки на етапі вищих досягнень є створення умов, що максимізують психічні та фізичні можливості спортсменів, і на цій основі досягнення спортивних результатів на рівні світових.

Завдання етапу: 1) вдосконалення психомоторних функцій; 2) вироблення навичок варіативного використання технічних і тактичних дій та їх подальше вдосконалення; 3) виховання і вдосконалення специфічних фізичних якостей, характерних для обраного виду спорту.

Засоби: спеціально-підготовчі, загально-підготовчі та змагальні вправи, вправи на тренажерах.

На цьому етапі використовується весь арсенал методів спортивного тренування без будь-яких обмежень. Особливого значення набувають методи суворо регламентованої вправи, які моделюють змагальну діяльність. Вони поділяються на методи часткового моделювання і методи цілісно-наближеного моделювання змагальної вправи [1]. Широко застосовуються змагальний метод і методи ідеомоторного та психорегулюючого тренування.

Параметри навантаження. Заняття проводяться 5-6 разів на тиждень по 4 години (дво- і триразові тренування на день) з максимально допустимою кількістю навчальних годин на тиждень – 24. Річний обсяг навантаження становить 1100-1200 годин, а в окремих випадках 1200-1400 годин.

Навчально-тренувальний процес. Цей етап повинен збігатися з віком найбільш сприятливим для спортивних досягнень (табл. 1 і 2) [4] у єдиноборствах і спортивних іграх.

Таблиця 1.

ВІКОВІ ЗОНИ СПОРТИВНИХ УСПІХІВ (ЧОЛОВІКИ)

ВИДИ СПОРТУ	ЗОНИ (РОКИ)		
	Перших великих успіхів	Оптимальних можливостей	Підтримання високих результатів
Боротьба	19-21	22-24	25-26
Важка атлетика	18-19	20-24	25-27
Бокс	18-20	21-24	25-27
Баскетбол	19-21	22-25	26-28
Футбол	20-21	22-26	27-28
Хокей з шайбою	20-23	24-27	28-29
Гандбол	18-20	21-23	24-28
Фехтування	18-21	22-24	24-27
Волейбол	22-23	24-28	27-29

ВІКОВІ ЗОНИ СПОРТИВНИХ УСПІХІВ (ЖІНКИ)

ВИДИ СПОРТУ	ЗОНИ (РОКИ)		
	Перших великих успіхів	Оптимальних можливостей	Підтримання високих результатів
Фігурне катання	12-14	15-22	23-24
Лижні гонки	18-20	21-25	26-27
Ковзанярський спорт	17-18	19-23	24-25
Волейбол і т.д., велякий теніс, фехтування	17-22	23-25	26-28

Одним із чинників, що обумовлюють загальну організацію підготовки спортсменів, які претендують на вищі досягнення, є періодичність у проведенні найбільших змагань, наприклад, олімпійський (чотирирічний) цикл і дворічний цикл підготовки до чемпіонату світу.

Закономірності структури тренувального процесу в рамках олімпійського циклу вивчені поки що недостатньо. Згідно з існуючими уявленнями він складається в одних випадках з чотирьох річних тренувальних циклів, в інших – з комбінації річних та піврічних циклів.

Сьогодні в роботі з висококваліфікованими спортсменами практикується один із варіантів структури чотирирічного циклу (1). У перші два роки практикують річні тренувальні цикли з розширеним підготовчим періодом; тренувальний процес спрямовано, переважно, на підвищення рівня функціональних можливостей спортсмена, освоєння нових форм спортивної техніки і тактики й оптимізацію інших передумов цільового досягнення в олімпійському році.

Третій рік присвячують моделюванню основних рис побудови тренування і системи змагань, що плануються на олімпійський рік, апробації моделі.

Четвертий рік – це рік реалізації найвищого рівня досягнень. Тренувальний процес багато в чому залежить від тренувального стану і змагального досвіду спортсмена. Так, для спортсмена, який вже пізнав напруженість підготовки й участі в особливо відповідальних змаганнях, тренування першого року четвертого чотирирічного циклу доцільно проводити у полегшеному режимі (із значним обсягом, але зменшеною сумарною інтенсивністю тренувальних навантажень і кількістю змагань).

Загальний приріст основного обсягу тренувальної роботи по роках чотирирічного циклу може мати три варіанти. Якщо виразити їх у частках загального приросту обсягу за цикл, вони мають приблизно такий вигляд (табл. 3).

Таблиця 3.

ПРИРІСТ ОСНОВНОГО ОБСЯГУ ТРЕНУВАЛЬНОЇ РОБОТИ ПО РОКАХ
ЧОТИРИРІЧНОГО ЦИКЛУ

ВАРІАНТИ	1-Й РІК	2-Й РІК	3-Й РІК	4-Й РІК
1	0,45	0,34	0,15	0,05
2	0,25	0,35	0,20	0,20
3	0	0,5	0,2	0,3

Перші два варіанти спостерігаються у спортсменів, які мають відносно невеликий тренувальний стаж. Третій – найчастіше у ветеранів, причому, абсолютна величина приросту обсягу навантаження у них, як правило, менша.

Дослідження, проведені іншими авторами [2, 3], дали змогу виявити й інші варіанти у динаміці показників тренувальних навантажень по роках чотирирічного олімпійського циклу у різних категорій спортсменів високої кваліфікації. Вони різні у молодих, які готуються до своєї першої олімпіади, та ветеранів, які готуються до другої чи третьої олімпіади. Звичайно, цим не обмежується кількість можливих варіантів розподілу навантажувальних вимог. У різних видах

спорту може бути інший поділ.

На етапі вищих досягнень тренувальний процес характеризується більшою спеціалізованою спрямованістю з усіх сторін підготовки спортсменів. Співвідношення засобів загальної фізичної підготовки та спеціальної суттєво змінюється і виражається як 30% і 70%. Сумарний обсяг навантаження наближається до 1100-1200 годин. Інтенсивність навантаження підвищується на передзмагальному етапі, коли суттєво збільшується змагальна практика, здійснюється поступова адаптація спортсменів до великих навантажень у тренувальній і змагальній діяльності.

Великого значення набувають методи часткового й цілісного наближеного моделювання змагальної діяльності. У тренувальному процесі постійно повинні бути присутніми елементи змагальної практики. Опрацювання техніко-тактичних дій та їх подальше вдосконалення повинні здійснюватися в умовах, які моделюють змагальну діяльність.

Цілісно-наближене моделювання змагальної діяльності здійснюється в умовах навчально-тренувальних занять, матчових товариських зустрічей, бліц-турнірів тощо. Проте справжній досвід і нагромадження змагальної практики відбувається тільки в умовах офіційних змагань.

З розподілу техніко-тактичної підготовки проводиться робота щодо закріплення і вдосконалення індивідуальної техніки дій та комбінацій.

В арсеналі кожного спортсмена є улюблені технічні прийоми. Потрібно відводити спеціальний час для вдосконалення цих прийомів індивідуальної техніки. При цьому велике значення має заохочення з боку тренера і його допомога, що виражається у грамотній підказці, та введення спортсмена в процес творчого пошуку способів виконання тих чи інших технічних дій, властивих тільки для нього.

Процес технічної і тактичної підготовки на цьому етапі зливається воедино. Відпрацьовуються і вдосконалюються стандартні комбінації. У процесі їх реалізації спортсменів націлюють на творчий пошук виконання тих дій, як вони повинні застосовувати в умовах змагальної діяльності. Багато уваги в процесі тренувань звертається на розвиток творчого мислення спортсменів. З цією метою застосовують проблемні ситуації, аналізують можливі шляхи вирішення численних завдань, що виникають під час змагань.

Застосування і реалізація техніко-тактичних дій залежить від рівня фізичної та волевої підготовленості спортсменів. Тому фізична і психологічна підготовка, в основному, має чітко виражений спеціалізований характер.

Великого значення на даному етапі набувають методи, спрямовані на виховання власне силових здібностей із використанням тренажерних пристроїв. Удосконалюється сила, що проявляється в умовах динаміки й у ситуаціях, які постійно змінюються. З цією метою застосовуються тренажери, різні силові вправи, штанга, обважнювальні пояси. Загальна силова підготовка і спеціалізація тут зливаються в єдине ціле.

Значна робота проводиться щодо виховання загальної і силової витривалості. Переважно ці якості виховуються за методом колового тренування. Дуже важливо зосередити увагу на розвиткові рухомості в суглобах. Як правило, силові вправи повинні поєднуватися із вправами на гнучкість, що робить спортсмена рухливим, пластичним.

Особливе місце займає виховання швидкісно-силових здібностей. Для цього використовуються такі засоби: багатоскоки, стрибання з висоти із наступним вистрибуванням вгору (0,75 -- 1,15 м), вистрибування вгору із штангою на плечах (вага штанги – 25% від ваги спортсмена), маятникові тренажери (гойдалки) тощо.

Виховання сили повинно йти паралельно з вихованням швидкісних здібностей, спритності, гнучкості. Тренування в цьому напрямі можна проводити вибірково, діючи на будь-яку якість, або комплексно – на всі фізичні якості.

З метою виховання швидкісних здібностей використовують повторний та інтервальний методи. В основному застосовуються відтинки дистанції від 20-и до 60-70-и метрів. Швидкість складної рухової реакції вдосконалюють шляхом нашарування ситуацій, що ускладнюються. Вплив на виховання спритності здійснюється внаслідок використання різних комбінованих дистанцій із подоланням перешкод, спортивних ігор, колового тренування.

З метою удосконалення загальної витривалості використовують безперервний біг у рівномірному та змінному темпі тривалістю від 30-ти хвилин до 1,5 години. Робота здійснюється на частоті пульсу 160-180 ударів за хвилину.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матвеев Л.П. Проблема периодизации спортивной тренировки: Автореф. дисс. док. пед. наук. – М., 1964.
2. Боднарчук А.П. Педагогические основы системы подготовки высококвалифицированных легкоатлетов-метателей /Теория, методика, практика: Автореф. дисс. док. пед. наук. – М., 1987.
3. Семенов А.Н. Текущее управление предсоревновательной подготовкой высококвалифицированных дзюдоистов: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1994. – 23 с.
4. Железняк Ю.Д. Совершенствование системы подготовки спортивных резервов в игровых видах спорта: Автореф. дисс. док. пед. наук. – М., 1981. – 48 с.

Людмила ТОКАРЄВА

РОЗРОБКА І ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДУ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО СТАНУ СПОРТСМЕНІВ

Вивчення психофізіологічних функцій у студентів, що займаються спортом, дозволило встановити, що найбільшу значущість за ступенем впливу на весь їх психофізіологічний статус є функції уваги, пам'яті й апарату прийняття рішень (реакція на об'єкт, що рухається).

Крім цього впливу, існує тісний кореляційний зв'язок між трьома названими функціями і рівнями навчальної і спортивної успішності. Коефіцієнти кореляції між рівнем уваги і рівнями спортивної і навчальної успішності становлять 0,54 (при $t = 3,26$) і 0,57 (при $t = 3,87$); між рівнем пам'яті і рівнями навчальної і спортивної успішності – 0,41 (при $t = 7,40$) і 0,64 (при $t = 2,94$); між рівнем апарату прийняття рішень і рівнями навчальної і спортивної успішності – 0,68 (при $t = 7,40$) і 0,48 (при $t = 2,94$).

У навчальній або спортивній діяльності ці три функції діють комплексно й одночасно. У зв'язку з цим виникла необхідність узагальнити дані функції у єдиний загальний інтегральний психофізіологічний показник (СПП). Його величина може характеризувати психофізіологічний стан людини загалом, оскільки рівень уваги, пам'яті й апарату прийняття рішень впливає на такі психофізіологічні функції, як мислення, сенсомоторні реакції, функціональні можливості й властивості ЦНС.

Математична обробка матеріалів, отриманих у ході досліджень, дозволила знайти величину СПП за формулою 1, яка має такий вид:

$СПП = A + \alpha \cdot П_y + \beta \cdot П_n + \gamma \cdot П_{АПР}$ (1), де СПП – розмір загального інтегрального психофізіологічного показника, %;

A – вільний елемент, одиниця;

α, β, γ — константи, одиниці;

$П_y$ – інтегральний показник уваги, %;

$П_n$ – інтегральний показник пам'яті, %;

$П_{АПР}$ – інтегральний показник апарату прийняття рішень, %.

Щоби встановити достовірність інформації, одержаної у рівнянні (1), нами здійснена його перевірка, у ході якої були також знайдені конкретні величини вільного елемента A і констант α, β, γ .

Для цієї перевірки було відібрано 66 студентів із 66 чоловік (по 22 особи із низьким, середнім і високим рівнями розвитку психофізіологічних показників), 33 особи склали контрольну групу. Для кожного зі студентів були визначені розміри інтегральних показників уваги, пам'яті й апарату прийняття рішень, а також середнє значення трьох інтегральних показників.

Інтегральний показник уваги був визначений за формулою:

$$П_y = \sqrt{ОДУ \cdot ТДУ}, \quad (2)$$

де:

IP_y – інтегральний показник уваги, %;

ОДУ – оперативність діяльності уваги, %;

ТДУ – точність діяльності уваги, %.

Дані показники є характеристиками стійкості уваги, що визначаються за допомогою коректурної таблиці Ландольта.

Оперативність діяльності уваги (ОДВ) визначається за формулою:

$$ОДУ = \frac{T_n \cdot K}{T_\phi} \cdot 100\%, \quad (3)$$

де:

T_n – час (с), протягом якого необхідно виконати завдання. Він складає 216с. ;

T_ϕ – час (с), витрачений на роботу;

K – поправочний (що стандартизує) коефіцієнт трудності, що дорівнює 0,94 їж.

Точність діяльності уваги (ТДУ) визначається за формулою:

$$ТДУ = \frac{M_p - 1,65n}{M_p} \cdot 100\%, \quad (4)$$

де:

M_p – кількість робочих кілець, дорівнює 309 од. ;

n – кількість допущених помилок, од.;

1,65 од – коефіцієнт порівняння.

Інтегральний показник пам'яті (ІПп) визначається за допомогою формули:

$$ІПп = \frac{V_s + V_c}{n} \quad (5),$$

де:

V_s – обсяг короткочасної зорової пам'яті, %;

V_c – обсяг короткочасної слухової пам'яті, %;

n – кількість показників, що дорівнює 2.

Обсяг зорової та слухової пам'яті визначається за формулою:

$$V = \frac{K_n}{K_s} \cdot 100\% \quad (6),$$

де:

V – обсяг короткочасної пам'яті;

K_n – число правильно відтворених цифр, од. ;

K_s – число заданих цифр, од.

Оскільки рівень розвитку апарату прийняття рішень визначається за допомогою електросекундомірів кількістю точних реакцій на об'єкт, що рухається, в одиницях, то цю величину необхідно перевести в % за формулою:

$$IP_{anf} = \left(\frac{n_1 + n_2 + n_3}{3} / 30 \right) \cdot 100\% \quad (7),$$

де:

n_1, n_2, n_3 – кількість точних дій у першій, другій, третій серіях, од.;

3 – кількість серій, од.;

30 – кількість завдань у кожній серії.

Величини інтегральних показників і їхнє середнє значення для кожного студента були записані в рівнянні таким способом:

$$X = A + a \cdot IP_y + \beta \cdot IPп + \gamma \cdot IP_{anf}, \quad (8),$$

де:

X – величина середнього значення трьох інтегральних показників, %.

Наприклад: Іванов А.В. $32 = A + a \cdot 16 + \beta \cdot 24 + \gamma \cdot 56$,

де:

32 – середнє значення, інтегральний показник (х);

16 – інтегральний показник уваги (Шу), %;

24 – інтегральний показник пам'яті (Шп), %;

56 – інтегральний показник апарату прийняття рішень (Шапр), %.

Для того, щоби виявити, чому дорівнюють величини α , β , γ , було проведено ряд операцій. Насамперед, були знайдені коефіцієнти кореляції між відомою величиною середнього значення інтегральних показників (X) й інтегральним показником уваги – rY; між X й інтегральним показником пам'яті – rП та між X і інтегральним показником апарату прийняття рішень – rA (1).

Знайдені таким чином коефіцієнти кореляції дорівнюють:

$$rY = 0,77; rП = 0,98; rA = 0,63.$$

Знаючи величини коефіцієнтів кореляції, був знайдений коефіцієнт К, який дозволив надалі визначити величини α , β і γ . Він визначається за формулою:

$$K = \frac{1}{rY + rП + rA} \quad (9)$$

У нашому випадку $K = 0,42$.

Нарешті, знаючи величини коефіцієнтів кореляції і коефіцієнт К, можна знайти α , β , γ за формулами 10, 11, 12:

$$\alpha = rY \cdot K; \beta = rП \cdot K; \gamma = rA \cdot K$$

Підставляючи відомі величини у формули (10), (11) і (12), знаходимо, що $\alpha = 0,32$; $\beta = 0,41$; $\gamma = 0,26$.

Таким чином, рівняння (8) набуває такого вигляду:

$$X = A + 0,32 \cdot Шу + 0,41 \cdot Шп + 0,26 \cdot Шапр.$$

Невідомим залишається лише вільний елемент А. Для його визначення рівняння кожного обстежуваного студента переписувалися з урахуванням уже знайдених величин значень α , β , γ .

$$\text{Наприклад: Іванов А.В. } 32 = A + 0,32 \cdot 16 + 0,41 \cdot 24 + 0,26 \cdot 56$$

Після математичних дій, рівняння набуде такого вигляду:

$$\text{Іванов А.В. } 32 = A + 29,52$$

Далі для кожного рівняння знаходимо А за формулою 13:

$$A = X - (\alpha \cdot Шу + \beta \cdot Шп + \gamma \cdot Шапр) \quad (13)$$

Знаючи величини А з усіх 66 рівнянь, знаходимо X для значень А, що дорівнює 2,98.

Для встановлення різниці між відомою величиною X і знайденим значенням СУПП рівняння (14) записується так:

$$СПП = 2,98 + 0,32 \cdot Шу + 0,41 \cdot Шп + 0,26 \cdot Шапр.$$

Підставляючи в рівняння величини інтегральних показників наведеного нами прикладу, зробимо останні обчислення.

$$\text{Приклад: Іванов А.В. } 2,98 + 0,32 \cdot 16 + 0,41 \cdot 24 + 0,26 \cdot 56 = 32,50.$$

Як видно, різниця між 32 і 32,5 мінімальна.

Рівняння 14 було застосоване для розрахунків усіх 66-ох студентів експериментальної та для 33-ох студентів контрольної груп. Процент співвідношення склав 98,2%.

Значення величини А = 2,98; $\alpha = 0,32$; $\beta = 0,41$ і $\gamma = 0,26$ тепер кінцеві, а формула 14 може бути рекомендовано для визначення рівня розвитку психофізіологічних функцій.

За формулою 14 нами були знайдені величини СПП для всіх обстежених 99-ох студентів. Для цих величин визначені статистичні межі норм: високий рівень СПП > 67,13%; середній – 67,17% > x > 46,25%; низький < 46,25%. Середня величина склала 56,69 %.

Проведений кореляційний аналіз між величиною СПП та успіхами студентів у навчанні і сорті виявив, що коефіцієнт кореляції між величиною СПП і успішністю в навчанні складає 0,61 (при t = 4,36), а між СПП і рівнем спортивних досягнень – 0,58 (при t = 3,06).

Коефіцієнт детермінації (D), який вказує на причинні впливи величини СПП на рівень навчальної і спортивної успішності, дорівнює відповідно 37% і 34%.

Інформація, отримана при використанні даного методу, достовірна (P < 0,01).

Отже, даний метод може бути використаний педагогами спортивних шкіл, тренерами і

ЛІТЕРАТУРА

1. Лакін Г.Ф. Биометрия. – М.: Высшая школа, 1973. – 342 с.
2. Дослідження пам'яті/ Отв. ред. Н.Н.Корж. – М.: Наука, 1990. – 216 с.
3. Маришук В.Л. и др. Методики психодиагностики в спорте. – М.: Просвещение, 1990. – 256с.
4. Гуминский А.А., Леонтьева Н.Н., Маринова К.В. Руководство к лабораторным занятиям по общей и возрастной физиологии. – М.: Просвещение, 1990. – С. 160-165.

Георгій АРДЕЛЯН

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ В ШКОЛАХ РУМУНІІ

Заняття фізичними вправами організовують для здійснення завдань фізичного виховання на рівні всіх його підсистем. У відповідних підсистемах зміст занять та їх форми відрізняються. Завдання і форми фізичного виховання урізноманітнювались протягом тривалого часу. Тому їх слід розглядати, аналізувати і практично використовувати в єдності. Різні форми взаємно доповнюють і впливають одна на іншу; мають ядро – урок фізичного виховання, певні просторово-часові і демографічні властивості; залежать постійно від основних центральних та місцевих факторів тощо [2, 4, 5, 6]. У цих умовах діяльність з фізичного виховання і спорту урізноманітнювалась, формувались галузі та сектори діяльності зі специфічними завданнями, організаторськими структурами, проблемами та методологіями. Так утворились підсистеми: фізичне та спортивне виховання дітей дошкільного віку; фізичне та спортивне виховання школярів; фізичне та спортивне виховання студентів; фізичне та спортивне виховання військовослужбовців; спортивні галузі, спорт для всіх – адресованні методи, дорослим та особам похилого віку; професійний спорт; жіночий спорт; спортивна медицина; наукові установи у спортивній галузі; підготовка та удосконалення фахівців (вчителів фізичного виховання, тренерів, інструкторів, лікарів для галузі, кінетотерапевтів, дослідників, організаторів, арбітрів), будівництво й облаштування спортивних баз; апаратура та матеріали для тренування і конкурсів; спортивна екіпіровка; фінансування спортивної діяльності; фізкультурно-спортивні мас-медіа; видавництво літератури з профілю; міжнародні спортивні об'єднання; спортивні асоціації та клуби; керівні органи (міністерства, ради, комітети, федерації зі спортивних галузей); міжнародні спортивні організації.

Незалежно від підсистеми фізичного виховання форми організації практикування фізичних вправ різними суб'єктами керуються, за деякими винятками, спеціалістами з галузі. Вони програмують зміст і визначають місце кожної форми в навчально-виховному процесі. Деякі з форм мають для суб'єктів обов'язковий характер, інші – факультативний. Для спеціаліста всі форми організації запрограмованої і керованої ним діяльності є обов'язковими. "Фізкультурні хвилинки або паузи", "Компенсаторна гімнастика у технікумах" або "Фізична діяльність оживлення", які не є керовані спеціалістом лише у виняткових випадках, не мають обов'язкового характеру [2, 4].

Форми організації занять суб'єктів у стані "професійної діяльності" (школа, університет, військова справа тощо) вирішують завдання профілактики і корекції фізичного стану організму, використовуючи засоби незмагального та елементи змагального характеру [4, 5].

У фізичному та спортивному вихованні школярів з метою закріплення інтересу до рухової діяльності широко і регулярно використовуються фізичні вправи з окремих видів спорту. На думку румунських фахівців [1, 6], широке введення спортивних методів в уроки фізичного виховання підвищує їх привабливість й ефективність, дозволяє використовувати систему перевірки й унітарної оцінки фізичної і спортивної підготовки учнів; сприяє зміцненню зв'язку та взаємного впливу форм та методів роботи, що використовуються на уроках фізичного виховання, спорт для всіх та в професійному спорті. Ця ідея одержує свій подальший розвиток у фізичному та спортивному вихованні студентів. Тут розширюється сфера використання

різних видів спорту залежно від вибору студентів. При цьому зміст спортивної діяльності пристосовується до специфіки майбутньої професії; використовується система перевірки й унітарної оцінки фізичної та спортивної підготовки студентів непрофільних факультетів. Важливу роль, при цьому, відіграє досягнення університетами високих спортивних результатів, змагальна діяльність студентів, проведення універсіад.

Систему форм організації фізичного виховання можна подати схематично (рис. 1).

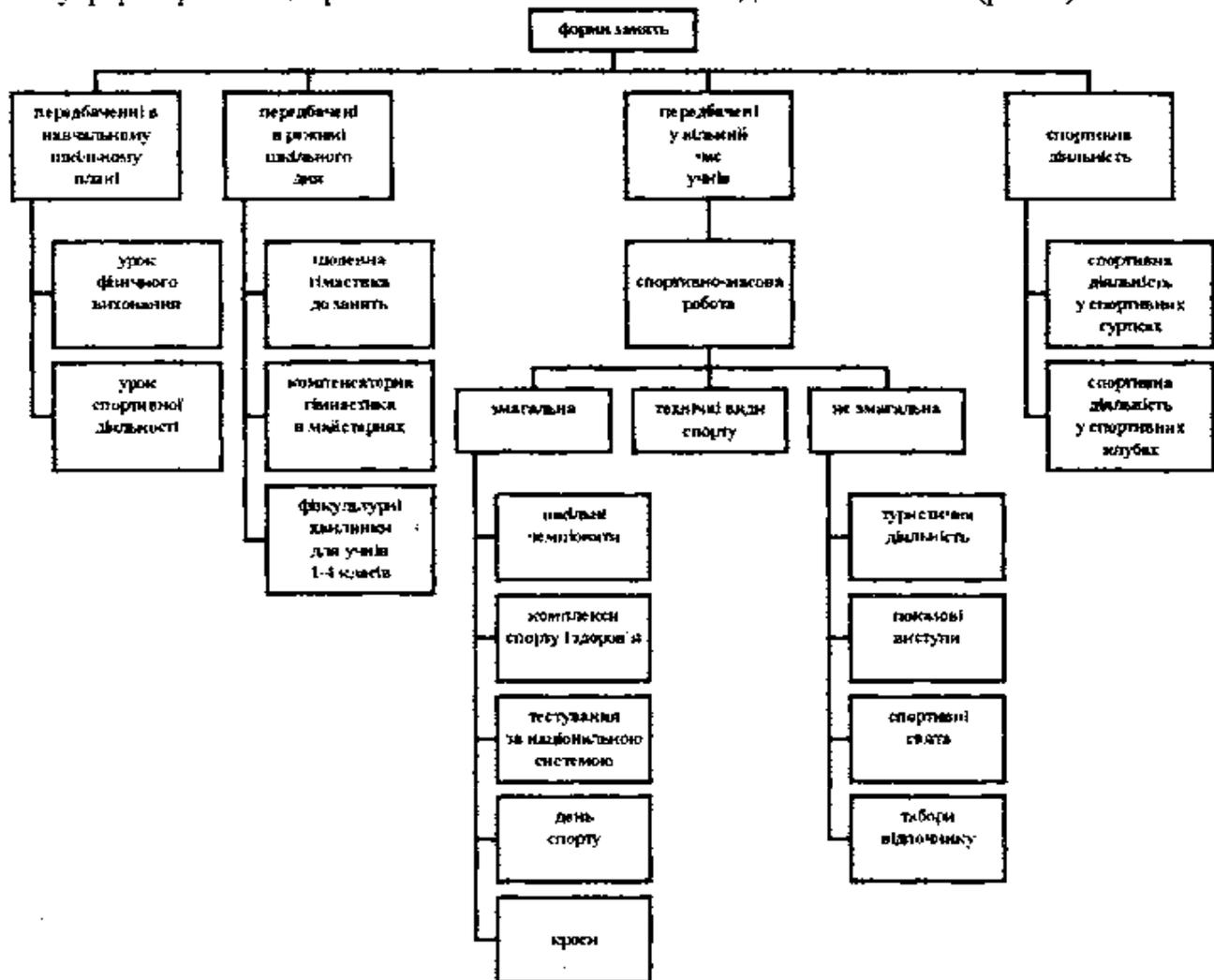


Рис. 1. Система форм організації фізичного виховання

Щоденна гімнастика – це обов’язкова форма для всіх ланок доуніверситетської освіти [1, 4, 5]. Вона проводиться щоденно (3-5 хвилин) перед початком шкільних занять або на великій перерві і полягає у виконанні деяких вправ вибіркового впливу на руховий апарат. Виконуються вправи лише в положенні стоячи та в позиціях, що походять від цього положення, під керівництвом викладача фізичного виховання, чергового по школі, або навіть учня-інструктора. Якщо використовується музичний супровід, то ця форма занять фізичними вправами досить приваблива. Хоча це рішення, прийняте у 1972 році Міністерством освіти, після 1989 року не було скасоване, ця форма використовується, на жаль, не у багатьох школах і лише для учнів 1-4 класів [2, 5].

Компенсаторна гімнастика – це форма організації занять фізичними вправами для учнів технікумів. Вона проводиться у дні практики в майстернях або шкільних лабораторіях протягом 3-4-ох хвилин під опікою майстра. Її головна роль – компенсаторна залежить від специфіки кожного ремесла. Вправи виконуються теж стоячи, вибірково впливають на руховий апарат. Цінність такої форми далекоюсяжна і передбачає формування в учнів переконання у необхідності її використання після закінчення навчання в довільній професійній діяльності [2, 5].

Ранкова гімнастика проводиться, як класична форма організації занять фізичними вправами в навчальних закладах інтернатного типу та в гуртожитках. Вона виконується під керівництвом педагога і має подібний зміст із щоденною гімнастикою (різниця полягає в часі проведення). У літніх таборах відпочинку значно збагачується зміст гімнастики і її тривалість.

Тут можна використовувати біг, стрибки, метання, рухливі ігри тощо.

Хвилинки фізичного виховання проводяться протягом занять інтелектуального характеру (наприклад, на уроках математики, фізики, хімії, біології тощо) тоді, коли з'являється стан втоми. Персважно використовуються прості вправи для відпочинку та компенсації після відповідної інтелектуальної діяльності.

Організація вільного часу учнів розподіляється на дві категорії [2]: форма відпочинку, рекреації та форма компенсації, або профілактична.

Форма організації з характером відпочинку ділиться, у свою чергу, на дві групи [7]: форма організації із змагальним характером (власні чемпіонати, місцеві, загальні або національні кроси, кубки тощо); форми організації незмагального характеру (спортивні свята, туристичні походи, табори з характером навчання з деяких сезонних або технічно-прикладних видів спорту тощо).

Спорт для всіх має характер рекреації. Він охоплює все більше молоді, використовує прості засоби широкого вжитку, наприклад: біг, щоденна ходьба (4-5 км.), гімнастика для підтримання здоров'я, боді-білдинг, теніс, плавання, лижний спорт, катання на ковзанах, їзда на велосипеді та роликах, екскурсії тощо. Спорт для всіх тісно зв'язаний із професійною діяльністю, з вільним часом, з необхідністю профілактики негативних наслідків малорухомого способу життя [3].

Професійний спорт передбачає: удосконалення організаційних форм та методик із видів спорту; пошук і відбір юнаків, винятково здібних до певних видів спорту; розширене оволодіння в молодому віці спортивної техніки; поширення міні-спорту як складової досягнення високого рівня у спорті вищих досягнень; застосування деяких прийомів підвищення інтересу до занять фізичної та психологічної підготовки.

Туристичні походи здійснюються у вільний час і передбачають практикування фізичних вправ, прогулянки, походи, екскурсії, як і інші вище описані форми; вирішують завдання фізичного виховання, хоча не завжди керовані педпрацівниками зі спеціальності.

Спортивні свята організовують у школах Румунії, як правило, на початку і в кінці семестрів або навчального року. Вони мають комплексний характер і охоплюють як змагальні, так і незмагальні засоби фізичного виховання.

Табори відпочинку передбачають введення у процес фізичного виховання сезонних (особливо лижного спорту й плавання) або технічно-прикладних видів спорту та інших змагальних і незмагальних фізичних вправ. Компенсаторну фізичну активність розглядають у підсистемі фізичного виховання підростаючого покоління у формі лікувальної гімнастики.

У школах для осіб із фізичними вадами лікувальна гімнастика – важлива організаційна форма. Коректування незначних фізичних вад можна здійснювати і на уроці фізичного виховання, що робить багато вчителів у Румунії. Профілактика виникнення фізичних вад забезпечується цілою системою спеціальних форм занять фізичними вправами. Фахівці Румунії наголошують, що різноманітність форм занять із фізичного виховання і спорту базується на єдності галузі, оскільки у протилежному випадку появляється небезпека ізоляції її дії у відриві від головних вимог галузі. Єдність діяльності фізичного виховання і спорту вимагає забезпечення взаємодії та взаємообумовлення згаданих форм. У рамках цієї системи урок фізичного виховання виступає, як основна форма фізичного виховання учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cârstea Gh. - Educația fizică — teoria și bazele metodicii, A.N.E.F.S., București, 1997. — 220 pag.
2. Cârstea Gh. - Educația fizică — fundamente teoretice și metodice, Casa de Editură Petru Maior, București, 1999. — 233 pag.
3. Farcaș V. - Sinalitatea colectivului de elevi in activitatea sportiv - recreativă, Sportul de performanță, nr. 342-344, București, 1993. — 142 pag.
4. Firca E. - Metodica educației fizice școlare, vol. I-II, I.E.F.S., București, 1985. — 285 pag.
5. Mitra Gh., Mogoș Al. - Metodica educației fizice școlare, Editură Sport - Turism, București, 1980. — 255 pag.
6. Simionescu E. - Educația fizică a elevilor // Revista de Educație Fizică și Sport, nr. 3, București, 1996. — Pag. 43-47.
7. Siclovan I. - Teoria educației fizice și sportului, Editură Stadion, București, 1972. — 320 pag.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ АГРОТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Кардинальні зміни у суспільному житті України, викликані переходом її економіки до ринкових відносин, зумовили необхідність перебудови професійної освіти, зокрема, вдосконалення шляхів підготовки кадрів для агротехнічного комплексу, перш за все у навчальних закладах I-II рівня акредитації. Одним із таких шляхів є подальше удосконалення методики формування у студентів професійних умінь і навичок, рівень яких мав би бути вищим. Це підтверджується і даними роботи атестаційних комісій. Так, із 137-и атестованих студентів випускного курсу 1997-98 н.р. Борщівського агротехнічного коледжу Тернопільської області в частині «знати» отримали оцінки «5» і «4» 75%, в частині «вміти» – такі оцінки отримали лише 59%. Аналогічні дані ми отримали за результатами анкетування студентів випускного курсу 1998-99 н.р. названого коледжу. Усі анкетовані студенти позитивно оцінили свою теоретичну підготовку, тоді як набуті професійні вміння і навички 30 студентів оцінили незадовільно. Отже, рівень сформованості професійних умінь і навичок є недостатнім і нижчим від рівня теоретичної підготовленості.

Аналіз навчальних програм, тематичних планів, навчально-методичної роботи викладачів і навчальної діяльності студентів із спеціальних технічних дисциплін показав, що виявлені розбіжності між рівнем отриманих знань і набутих професійних умінь у процесі навчання обумовлені недостатнім врахуванням особливостей методики їх формування та негативним впливом ряду чинників. До них, насамперед, потрібно віднести:

- суперечності між обсягом обов'язкових професійних знань, умінь і навичок, які повинен отримати студент за період навчання, і часом, відведеним навчальним планом на їх засвоєння;

- відсутність науково обгрунтованого комплексу пізнавальних вправ як засобу формування професійних умінь і навичок з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;

- брак у студентів самонавчання, самоконтролю і самоаналізу;
- однотипність і надмірна громіздкість роздаткового матеріалу, який використовується на практичних заняттях, що не дозволяє диференціювати індивідуальну роботу студентів.

До схожих висновків приходять і Л.Супрун [6].

В останні роки все більше дослідників [4, 5, 7] приходять до думки, що лише застосування комплексу дидактичних умов дасть можливість суттєво підвищити якість знань студентів і сформувані професійні вміння та навички. На основі аналізу сучасної педагогічної літератури та власних спостережень ми спрогнозували, що якість підготовки студентів до професійної діяльності значно підвищиться, якщо навчальний процес зі спеціальних технічних дисциплін у лабораторіях буде проводитись на основі комплексу таких дидактичних умов:

- організація практичних занять за оптимальними циклами;
- врахування індивідуальних особливостей студентів;
- формування навчально-пізнавальних умінь та навичок;
- організація самостійної роботи студентів з постійним самоконтролем і саморегуляцією їх діяльності;

- використання оптимальної письмово-графічної документації;
- стимулювання практичної діяльності через зв'язок теорії з практикою, з вирішенням виробничих і техніко-діагностичних завдань.

Для того, щоб утвердитись у правильності наших припущень, ми провели педагогічний експеримент. У ньому брало участь 156 студентів третього курсу механічного відділення Борщівського агротехнічного коледжу. Всі студенти були розподілені на дві групи: контрольну і експериментальну (відповідно по 78 осіб).

Контрольна група працювала за традиційною методикою із інструкційними картами, що використовуються під час проведення практичних занять.

Студенти експериментальної групи працювали за циклами. Застосовуючи елементи модульного навчання до практичних занять, ми всі практичні роботи з предмету «Сільськогосподарські машини» згрупували у цикли-модулі. Кожен цикл складався з трьох практичних робіт, які були об'єднані за ступенем складності машин [1], їх призначенням та наявною матеріально-технічною базою навчального закладу. Це сприяло тому, що на кожному робочому місці працювало по 3-4 студенти. Така кількість студентів у ланці, як вважає переважна більшість дослідників [2, 3], є оптимальною.

Експериментальна група працювала також з удосконаленими інструкційними картами. Ці карти передбачають завдання, що сприяють розвитку навчально-пізнавальних умінь, враховують індивідуальні особливості студентів, стимулюють практичну діяльність через постановку виробничих і техніко-діагностичних завдань, містять оптимальні письмово-графічні завдання для звіту й питання для самоконтролю.

І контрольні, й експериментальні групи мали однакове матеріально-технічне забезпечення робочих місць.

Ми розробили відповідну методику проведення занять за циклами з використанням нової інструкційної карти. Наприклад, практичне заняття за інструкційною картою з теми «Практичне вивчення будови, роботи і регулювання зернової сівалки» було побудоване у такій послідовності. Отримавши інструкційну карту, ланка студентів ознайомлюється з темою заняття, метою роботи, які відображені на першій сторінці карти. Тут же студенти знайомляться з вимогами, що вони повинні знати і вміти після виконання завдань заняття, а також з матеріально-технічним забезпеченням даного робочого місця, необхідною літературою.

На другій, третій сторінках (табл. 1) інструкційної карти відображені зміст, послідовність виконання завдання і питання для самоконтролю.

Виконання завдань заняття починається з вивчення правил техніки безпеки на робочому місці. Після цього послідовно виконуються певні операції. Студент, прочитавши завдання: «знайти на сівалці та в посібнику вузли, вал контрприводу, обгінну муфту, роз'єднувач», повинен знайти спочатку названі деталі та вузли на схемах, а потім – на сівалці. Це завдання сприяє розвитку вмінь читати креслення, схеми, виділяти окремі деталі та вузли в цілому. Одночасно студент відповідає на питання для самоконтролю:

4.1 Показати на сівалці та в інструкції до схеми деталі, які здійснюють передачу руху до насінсвих висівних апаратів, а які – до тукових.

4.2 Показати елементи обгінної муфти. Чому обгінна муфта передає оберти в одному напрямку?

4.3 Показати роз'єднувач і пояснити його призначення і роботу.

4.4. Які типи передач використовуються на сівалці?

Відповівши на питання для самоконтролю, студент може переходити до наступного завдання. У випадку, коли відповіді на питання викликають певні труднощі, він має можливість самостійно повертатись до необхідного матеріалу, щоби ліквідувати прогалини у знаннях, або звернутись до студентів своєї ланки, до викладача. Тут починається індивідуальна робота викладача зі студентом.

Зразок інструкційної карти (внутрішня сторона)

Номер заняття	Зміст і послідовність виконання завдання
1	Вивчити правила техніки безпеки на робочому місці
2	Знайти на сівалці та в посібнику такі деталі висівного апарату і розглянути їх кріплення та технічний стан: коробка, котушка, муфта, клапан, вал, розетка
3	Розглянути на сівалці кріплення насіннеспроводів, їх технічний стан
4	Знайти на сівалці та в посібнику вузли та деталі передавального механізму: редуктор, вал контрпривода, обгінну муфту, роз'єднувач. Перевірити технічний стан передавального механізму
5	Провести наладку сівалки на задану <i>норму висіву</i> насіння (пшениця $Q = 210$ кг/га)
6	<i>З дозволу викладача!</i> Провести перевірку <i>норми висіву</i> насіння сівалкою на майданчику. Записати необхідні пояснення і розрахунки у звіт (завдання для звіту п.1)
7	Знайти на сівалці і в посібнику сошник і розглянути його кріплення. Знайти: диск, корпус, спрямовувач насіння, кришку. Перевірити технічний стан соняшників
8	Знайти на сівалці та в посібнику деталі механізму заглиблення й підняття сошників: регулювальний гвинт, гідроциліндр, важелі, гвинтові стяжки, натискні штанги. Накреслити схему механізму заглиблення сошників (завдання для звіту п.2)
9	<i>З дозволу викладача!</i> Перевірити і при необхідності встановити задану <i>глибину ходу</i> сошників (4 см)
10	Знайти на сівалці і в посібнику загортачі та розглянути їх кріплення
11	Знайти на сівалці та в посібнику деталі туковисівного апарату: висівний диск, привідну шестерню, заслінку, важіль
12	Дати відповіді на контрольні питання
13	Прибрати робоче місце
14	Здати звіт

№ п/п	Питання для самоконтролю
2.1	Показати висівну котушку і пояснити її призначення.
2.2	Для чого призначений штафт. Показати його.
2.3	Показати клапан і пояснити його призначення.
2.4	Показати муфту, розетку і пояснити їх призначення.
4.1	Показати на сівалці та в інструкції шестерні, які здійснюють передачу руху до насінєвих висівних апаратів, а які – до тукових.
4.2	Показати елементи обгінної муфти. Чому обгінна муфта передає оберти в одному напрямку?
4.3	Показати роз'єднувач і пояснити його призначення на роботу.
4.4	Які типи передач використовуються на сівалці?
5.1	Провести чотири операції (<i>на норму висіву</i>).
7.1	Показати, як кріпиться диск сошника.
7.2	Для чого призначений спрямовувач насіння?
7.3	Як встановлюють сошники на задану ширину міжрядь?
8.1	Показати й пояснити, як переміщуються сошники при входженні штока в циліндр.
8.2	Яка <i>глибина посіву</i> насіння зернових культур?
8.3	Як і чим проводиться регулювання <i>глибини ходу</i> сошників?
9.1	Як здійснюється регулювання загортачів?

Відповідаючи на питання 4.1, студент повинен виділити окремі деталі з вузла. Давши відповіді на питання для самоконтролю за інструкцією, студент знаходить вузли і деталі на сівалках згідно з завданням. Виконавши завдання 4, самостійно переходить до завдання 5: «Провести наладку сівалки на задану норму висіву насіння (пшениця $Q=220$ кг/га)». Це завдання вони виконують на основі теоретичних знань про регулювання сівалки. У графі «Питання для самоконтролю» (пункт 5.1) вказано «Провести 4 операції». Це дає можливість студенту проконтролювати себе на правильність виконання цього завдання. Наступний пункт 6 має вказівку «З дозволу викладача!» Тому студенти перед виконанням даного пункту повинні звернутися до викладача або лаборанта. Викладач проводить опитування й контроль виконаних завдань, контролює стан формування навчально-пізнавальних і професійних умінь та навичок.

Питання поточного контролю ми підбрали так, щоби вони були малооб'ємні за формою, але могли за короткий час виявити глибину знань студентів, рівень розвитку навчально-пізнавальних, професійних умінь і навичок. Наприклад: «У яких випадках припиняється висів зерна котушковим висівним апаратом? Вказати спосіб усунення цього недоліку», «Чому сівалка СЗУ-3.6 висіває рядків у два рази більше, ніж сівалка СЗ-3.6А?», «Чому в транспортному положенні не відбувається висів зерна, хоча опорно-привідні колеса обертаються?». Якщо студенти засвоїли матеріал, то дадуть відповіді на ці питання. Якщо студент не може дати відповіді на запитання, то воно не переадресується іншому, а залишається для самостійного з'ясування (за допомогою літератури, товаришів). Відповідь він може дати під час наступного підходу викладача. Процес навчання "студент-студента" досить ефективний: це корисно для того, кого вчать, і для того, хто вчить. Згідно з дослідженнями американських учених рівень засвоєння нового матеріалу в процесі навчання "студент-студента" досягає 90%, у той час як інформація, яку отримує студент від викладача, засвоюється на 40% [2].

В пункті 6 передбачені запитання для звіту. Вони конкретні, не вимагають багато часу на виконання; в той же час їх виконання потребує знань про будову, роботу і регулювання сівалки. Виконавши даний пункт, ланка переходить до виконання наступних пунктів завдання.

Пункт 8 також передбачає завдання для звіту: «Накреслити схему механізму заглиблення сошників». Це завдання сприяє розвитку технічного мислення, формує навички технічного диференціювання.

Як бачимо, студенти експериментальних ланок виконували завдання, перевіряючи себе питаннями для самоконтролю. Ланка, яка першою підійшла до пункту з поміткою: «З дозволу викладача!» зверталась до нього. Викладач проводив поточний контроль набутих умінь кожного студента ланки, контролював виконання регулювання. Якщо ланка протягом 15-20-ти хвилин не підійшла до даного пункту, то викладач підходив до робочого місця ланки, з'ясовував причини, давав необхідні пояснення, здійснював контроль. Студенти контрольних груп теж виконували завдання, але викладач більше часу витрачав на їх контроль, оскільки йому доводилося з'ясовувати, який саме пункт завдання виконує група: Це відволікало увагу студентів від виконання завдань; не завжди вся ланка була готова відповісти на питання поточного контролю. Під час виконання роботи викладач має можливість двічі проводити поточний контроль у кожній ланці. Після закінчення роботи студенти здавали звіти, відповідали на контрольні питання. Отже, в процесі роботи викладач отримував зрізи знань і умінь студентів на початку заняття, кілька разів у процесі виконання завдань і після закінчення практичної роботи.

Ті студенти, які не встигли оформити звіти з практичної роботи (переважно студенти контрольних груп), здавали їх у позаурочний час або на початку наступної практичної роботи. За три заняття всі ланки проходили цикл практичних робіт. На одному практичному занятті ланки проходили одне робоче місце, на двох наступних – займалась на робочих місцях згідно з графіком їх переміщення.

За критерій оцінки сформованості професійних умінь і навичок ми обрали сумарну кількість правильно виконаних завдань студентами контрольних і експериментальних груп під час практичних занять.

Дані про рівень сформованості професійних вмінь і навичок в процесі вивчення предмету «Сільськогосподарські машини»

Етапи експерименту	Кількість студентів у групах	Сумарна кількість правильно виконаних завдань		
		теоретично можливих	отриманих у конт.групі	отриманих в експ.групі
I цикл ПЗ, початок експерименту	78	780	542	546
X цикл ПЗ, кінець експерименту	78	780	560	702

Результати педагогічного експерименту (таб.2) свідчать про те, що на його початку (перший цикл практичних занять) сумарна кількість правильно виконаних завдань на практичних заняттях з предмету «Сільськогосподарські машини» студентами експериментальної і контрольної груп суттєво не відрізнялась і була далекою від теоретичних розрахунків. Ці показники були меншими від теоретично можливих у групах відповідно на 238 і 234.

Після експерименту обидві групи за сумарною кількістю правильно виконаних завдань значно відрізнялись: сумарна кількість у експериментальній групі була більша, ніж у контрольній, на 142 і ближчою від теоретично можливої.

Наведені дані підтверджують доцільність побудови практичних занять зі спеціальних технічних дисциплін за навчальними циклами, запровадження вдосконалених інструкційних карт, оптимального врахування індивідуальних особливостей студентів та специфіки навчальних дисциплін, конкретизації виробничих і техніко-діагностичних завдань, введення письмово-графічних завдань.

Отже, реалізація деяких особливостей методики формування професійних знань і вмінь у студентів агротехнічного коледжу в процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін дозволила значно підвищити ефективність навчального процесу, рівень їх практичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьомін А.І. Розвиток пізнавальної діяльності учнів. – К.: Вища школа, 1976. – 105 с.
2. Красильников В.Н., Наметкин В.П. Методика проведення лабораторно-практических занять по сельскохозяйственным машинам. – М.: Высшая школа, 1972. – 254 с.
3. Лауш П.В. Організація практичного навчання. Навчальний посібник для викладачів, студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації із спеціальності «Механізація сільськогосподарського виробництва». – К.: Урожай, 1996. – 192 с.
4. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія. Посібник. – Х.: Основа, 1995. – 105 с.
5. Солдатенко М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність і нові технології навчання/ Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3-4. – С. 81-84.
6. Супрун Л.М. Формування в школярів навичок і вмінь у процесі навчання. – К.: «Знання». – сер. VI: Педагогіка. – №11, 1975. – 47 с.
7. Троцько Г.В., Трубавіна І.М. Шляхи активізації навчального процесу/ Професійна освіта: теорія і практика. – 1999. – №1(9). – С. 52-63.

Володимир НАУМЧУК

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР

Питанням професійної підготовки майбутніх учителів різного профілю в педагогічній науці присвячено чимало досліджень, є вагомі здобутки і серйозні запровадження в практику навчально-виховного процесу вищої школи. Про це, зокрема, свідчать праці вчених факультету фізичного виховання Ульяновського педуніверситету (О.Петунін [1], [2]); Краснодарського

інституту фізичної культури (В.Костюков, В.Кудряшов, Л.Мордмиллович [3]; Тернопільського педуніверситету (Б.Шиян [5])); Волинського педуніверситету (Т.Овчаренко, Т.Гнітецька [6], Л.Педік [7], М.Кричфалушній [8]), Вінницького педуніверситету (Т.Чернишенко, В.Мельник [9], М.Іваськевич, М.Ільїн, Г.Піньоза [10]).

Згадані та інші автори намагалися виявити закономірності, технологію професійної підготовки майбутніх учителів, як правило, усіма наявними засобами і можливостями факультету фізичного виховання. Завдання нашого дослідження — охарактеризувати особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи студентів (СРС) зі спортивних ігор.

З метою педагогічної діагностики СРС зі спортивних ігор нами проведено анкетування. Анкетуванням було охоплено 234 студенти I-IV курсів денної форми навчання ТДПУ, яке проводилося протягом березня-квітня 1999/2000 н.р. Із них — 73 студенти першого курсу, 63 — другого, 51 — третього і 47 — четвертого. В анкетуванні брали участь викладачі факультету фізичного виховання, які безпосередньо ведуть курс спортивних ігор і ті, котрі своїми науковими, навчальними, спортивними інтересами постійно залучені до професійної підготовки майбутніх учителів засобами СРС зі спортивних ігор. Усього — 20 викладачів. Для студентів і викладачів були розроблені окремі анкети з закритими питаннями, анонімні. Анкета для студентів налічувала 13 запитань. Перші шість оцінювались за п'ятибальною шкалою, в порядку їх важливості (5, 4, 3, 2, 1). На сьоме і наступні запитання відповідь позначалася словами "так", "ні", "не дуже".

Аналогічну структуру мала й анкета для викладачів, у якій подано 8 питань; перші п'ять оцінювались за п'ятибальною шкалою, а решта — словами "так", "ні", "не дуже". Питання анкет були скомпановані у декілька блоків. Розглянемо перший блок питань, який умовно названо: "Ідеальний вчитель фізичної культури очима студентів факультету фізичного виховання ТДПУ". Результати відповідей представлено таблицею 1.

Таблиця 1.

Ідеальний вчитель фізичної культури очима студентів факультету фізичного виховання ТДПУ

№ п/п	Знання, уміння, навички, якими повинен володіти вчитель	I к.	II к.	III к.	IV к.	середній бал
		оцінка				
1	Знання основ теорії і методики фізичного виховання учнів:					
	а) медико-біологічні;	4,15	4,41	4,51	3,87	4,24
	б) психолого-педагогічні;	4,28	4,47	4,24	4,10	4,27
	в) спортивно-педагогічні	4,84	4,87	4,73	4,70	4,76
2	Володіння технікою спортивних ігор, передбаченою шкільною програмою:	4,45	4,53	4,45	4,38	4,45
	а) уміння планувати фізичне виховання на матеріалі зі спортивних ігор;	4,42	4,50	4,29	3,89	4,28
	б) організувати на базі ігор спортивно-масову роботу;	4,15	4,26	4,12	3,68	4,05
	в) навчати дітей ігор;	4,45	4,63	4,53	4,21	4,46
	г) виховувати їх при цьому: фізично,	4,60	4,76	4,65	4,57	4,65
	г) морально	4,34	4,57	4,53	4,21	4,41

Отримані дані свідчать, що студенти I-IV курсів досить вимогливо оцінюють знання, уміння, навички, якими повинен оволодіти вчитель у процесі засвоєння основ наук, та рівень спортивно-технічної майстерності, зокрема зі спортивних ігор. Особливо це проявляється у студентів I-II курсів, на III-IV курсах — спостерігається незначний спад. І це зрозуміло. Адже на старших курсах студенти мають більший навчальний досвід. Своє ставлення до того чи

іншого питання вони висловлюють не апріорі, а за наслідками власних вражень, переживань. За результатами відповідей на перші питання вимальовується ідеал вчителя фізичної культури. Він повинен, перш за все, бути підготовлений з циклу спортивно-педагогічних дисциплін — 4,76 бала, володіти технікою спортивних ігор, передбаченою шкільною програмою — 4,45 бала, вміти навчати дітей ігор — 4,46 бала, виховуючи їх при цьому фізично — 4,65 бала, морально — 4,41 бала.

Другий блок питань умовно названо: "Ідеальний вчитель фізичної культури очима студентів факультету фізичного виховання ТДПУ з точки зору особистісних якостей". Результати відповідей подано в таблиці 2.

Таблиця 2.

Ідеальний вчитель фізичної культури очима студентів факультету фізвиховання ТДПУ з точки зору особистісних якостей

№ п/п	Зміст конкретних особистих якостей вчителя	оцінка				середній бал
		I к.	II к.	III к.	IV к.	
1	Інтерес до спортивних ігор	4,38	4,49	4,24	4,21	4,33
	Переконаність у важливості спортивних ігор у фізичному вихованні учнів	4,31	4,38	4,14	4,26	4,27
	Любов до дітей	4,67	4,63	4,74	4,11	4,54
	Намагання до постійного удосконалення в роботі	4,68	4,80	4,65	4,40	4,63
2	Рівень загальної культури	4,42	4,73	4,22	4,28	4,41
	Педагогічна спостережливість	4,46	4,58	4,24	4,02	4,33
	Уважність	4,63	4,65	4,55	4,09	4,48
	Кмітливість	4,57	4,73	4,71	4,21	4,56
	Життєрадісність	4,50	4,65	4,41	4,13	4,42
	Доброчливість	4,45	4,63	4,59	3,96	4,41
	Комунікабельність	4,36	4,55	4,55	4,15	4,40
	Гумор	4,42	4,60	4,45	3,91	4,35
	Чесність	4,56	4,65	4,63	4,23	4,52
	Відповідальність	4,84	4,84	4,76	4,62	4,77
	Вимогливість	4,28	4,53	4,51	4,30	4,41
	Здатність мобілізувати активність учнів	4,52	4,76	4,55	4,60	4,61
	Працювати зі спортивним активом, з учителями інших предметів	4,23	4,23	4,12	3,89	4,12
	Педагогічний такт	4,31	4,31	4,18	3,96	4,19

Як і в першому випадку, студенти висувують високі вимоги до особистісних якостей ідеального вчителя фізкультури. Особливо це спостерігається на молодших курсах. На третьому, четвертому — вимоги знижуються, але спостерігається більша вибірковість, ранжування конкретних особистісних якостей вчителя. Зі всіх конкретних якостей вчителя, представлених у цьому блоці питань, у студентів IV курсу лише чотири позиції отримали менше 4-ох балів. Така якість, як доброзичливість оцінена 3,96 бала, гумор — 3,91, здатність працювати зі спортивним активом, вчителями інших предметів — 3,89, педагогічний такт — 3,96. Найбільшу перевагу студенти факультету фізичного виховання надають таким якостям, як відповідальність — 4,77 бала, намагання до постійного вдосконалення майстерності — 4,63, здатність мобілізувати активність учнів — 4,61, кмітливість — 4,56, любов до дітей — 4,54.

Сьомим в анкеті подано питання: "Що вважаєте найбільш важливим у роботі вчителя: а) володіння знаннями, уміннями, навичками (перший блок питань); б) якостями особистості (другий блок питань)? Результати відповідей показали помітну перевагу першого блоку питань. За нього висловились 55% першокурсників, 65% — студентів другого курсу, 53% — третього, 34% — четвертого. Незважаючи на те, що з кожним наступним курсом простежується тенденція до рівнозначності у роботі вчителя двох компонентів, ми змушені констатувати

недооцінку з боку студентів ролі особистісних якостей педагога. І це тоді, коли вища школа будь-якого демократичного суспільства покликана готувати, в першу чергу, громадянина з пріоритетом загальнолюдських цінностей.

Наступні питання анкети присвячені тому, як студент на практиці намагається досягти вчительського ідеалу і наскільки йому це вдається. Розглянемо цю ситуацію за допомогою подальших блоків питань.

Результати дослідження третього блоку питань під назвою "Мотивація вибору професії і навчання студентів на факультеті фізвиховання ТДПУ" подані у таблиці 3. На питання "Що спонукало вас обрати професію вчителя фізичного виховання?" було дано більше десятка варіантів відповідей. Ми фіксували ті, що набрали на курсі не менше 5% прихильників.

Таблиця 3.

Мотивація вибору професії і навчання студентів на факультеті фізвиховання ТДПУ

	Зміст запитання	I к.	II к.	III к.	IV к.	По ф-ту
1.	Що спонукало обрати професію вчителя фізвиховання:					
	бажання працювати з дітьми, любов до дітей;	7%	13%	22%	17%	14%
	бажання стати вчителем фізичного виховання;	25%	16%	10%	6%	15%
	бажання стати тренером, бути схожим на свого тренера;	16%	8%	18%	6%	12%
	порада батьків;	10%	5%	4%	4%	6%
	мати добру фізичну підготовку;	7%	5%	4%	6%	6%
	здобувати вищу освіту;	5%	19%	8%	34%	15%
	любов до спорту, можливість підвищити спортивну майстерність.	30%	30%	35%	26%	30%
2.	Коли Ви визначились у виборі: під час навчання у попередньому навчальному закладі;	81%	86%	71%	77%	79%
	в період вступної кампанії до вузу	19%	14%	29%	23%	21%
3	Чи цікаво вчитися Вам на факультеті фізвиховання:					
	так;	90%	94%	76%	68%	84%
	ні;	3%	1%	4%	1%	4%
	не дуже	7%	5%	20%	21%	12%
4	Основні труднощі у навчанні:	29%	14%	16%	13%	19%
	не вистачає часу на підготовку до занять;					
	перевантаження домашніми завданнями, великий їх обсяг;	21%	11%	8%	2%	12%
	немає труднощів;	11%	21%	22%	21%	18%
	слабка довузівська підготовка;	15%	13%	10%	—	6%
	непорозуміння між студентом та викладачем;	5%	8%	10%	—	6%
	суміщення навчання і тренування;	7%	6%	6%	11%	7%
	небажання вчитись;	3%	5%	12%	30%	11%
	слабка навчально-методична база університету;	3%	3%	6%	4%	4%
	інші причини.	6%	19%	12%	17%	13%
5	Що спонукає їх долати:					
	отримання вищої освіти (диплома);	25%	10%	20%	32%	21%
	бажання стати висококваліфікованим фахівцем;	19%	19%	8%	13%	15%
	обов'язок перед собою і родиною;	10%	8%	12%	4%	9%

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

наполегливість, цілеспрямованість у досягненні мети;	10%	17%	12%	4%	11%
бажання багато знати, уміти;	10%	8%	4%	8%	8%
стимулюють оцінки з предметів;	1%	6%	6%	8%	5%
отримання стипендії;	3%	1%	2%	—	2%
любов до спорту та дітей;	2%	2%	4%	2%	3%
важко відповісти;	19%	29%	31%	19%	24%
друзі	1%	—	2%	—	1%

Найбільша кількість студентів факультету віддала перевагу відповіді "любов до спорту", "підвищення спортивної майстерності" — 39%. Цікаво, що цей показник практично однаковий на всіх курсах. Друге місце посіла відповідь "бажання стати вчителем фізичного виховання" — 15%. Прикро, що бажання стати вчителем із першого до останнього курсів неухильно падає: на першому — 25%, на другому — 16%, на третьому — 10%, на четвертому — 6%. Ці цифри є ніщо інше, як свідчення падіння соціального статусу педагога. Третю позицію посіла відповідь "здобути вищу освіту" — 15%, яка переважає у студентів четвертого курсу. На першому курсі цей мотив сприймається 5% студентів, на другому — 19%, на третьому — 8%, на четвертому — 34%. Четверте місце посіла відповідь "бажання працювати з дітьми, любов до дітей" — 14%. Показник досягнутий за рахунок старшокурсників. П'ятою за значенням стала відповідь "бажання стати тренером, бути схожим на свого тренера" — 12%.

Цікаво, що 79% всіх студентів факультету обрали професію вчителя заздалегідь, ще під час навчання у попередньому навчальному закладі і лише 21% опитаних вирішили це зробити під час вступної кампанії до вузу.

На питання: "Чи обрали би цю професію сьогодні?" 74% студентів факультету відповіли "так", 16% — "ні", 10% — "важко відповісти". Як бачимо, показники тут не дуже оптимістичні. Тенденція відмови від вибору професії виникає на першому курсі, а на третьому-четвертому — виступає негативним фактором.

Для професорсько-викладацького складу факультету це створює серйозну проблему пошуку і виходу із такого становища. Однак, у цій ситуації натхнення викладачам надають самі студенти, оцінюючи високо їх діяльність: 84% студентів заявили, що їм цікаво вчитися, 4% — нецікаво, 12% — не дуже. В списку улюблених предметів протягом чотирьох років навчання впевнено переважають спортивні ігри — 65%: на першому курсі спортивним іграм перевагу надають — 78% студентів, на другому — 52%, на третьому — 63%, на четвертому — 64%.

Як бачимо, за таких умов, коли спортивні ігри є одним із улюблених предметів студентів, можна з впевненістю говорити, що питання професійної підготовки майбутніх вчителів у процесі самостійної роботи студентів є перспективним.

Щодо таких питань, як: "Основні труднощі у навчанні", "Що спонукає їх долати?", варто було очікувати розмаїття відповідей, що і підтвердилось. Педагогічні спостереження, бесіди, результати анкетування схиляють до думки, що слабка довузівська підготовка (11%), небажання вчитися (11%) є об'єктивними показниками. До цього можна віднести і відповідь: "немає труднощів" — 18% студентів. Перше, третє місця тут посіли відповіді: "Не вистачає часу на підготовку до занять" (19%), "Персвантаження домашніми завданнями" (12%).

На питання, що спонукає долати труднощі в процесі навчання?, 21% студентів відповіли "отримання вищої освіти", 15% — "бажання стати висококваліфікованим фахівцем", 11% — "наполегливість, цілеспрямованість у досягненні поставленої мети", 8% — "бажання вчитися, багато знати, уміти".

"Участь студентів у громадському житті академічної групи, факультету, університету" — така назва четвертого блоку питань, результати яких представлені у таблиці 4. Результати засвідчили, що студенти факультету задіяні в усіх чотирьох видах робіт, проте найбільша активність проявляється, як і варто було очікувати, у спортивно-масовій роботі.

Показники участі студентів у спортивно-масовій роботі є стабільними і високими: від 88% у студентів першого курсу до 89% у студентів випускного. Загалом по факультету — 84%.

На другому місці — навчальна робота, де від першого по третій курси йде певний спад інтересів у студентів, а на четвертому — різкий підйом — 30% випускників надали перевагу цьому виду роботи. По факультету — 22%. Третє, четверте місця посідає громадська і наукова робота: по 13% студентів. Проте на четвертому курсі громадська робота йде на спад, а наукова — на підйом. І цей процес є зрозумілим, оскільки на IV курсі студентам доводиться мати справу з курсовими, дипломними роботами, готуватися до вступу в магістратуру, аспірантуру, що вимагає їх активізації у цьому виді діяльності.

Таблиця 4.

Участь студентів у громадському житті академгрупи,
факультету, університету

№ п/п	Види робіт:	I к.	II к.	III к.	IV к.	По ф-ту
1	навчальна	25%	21%	14%	30%	22%
2	спортивно-масова	88%	73%	88%	89%	84%
3	громадська	14%	14%	18%	8%	13%
4	наукова	12%	16%	8%	15%	13%

У таблиці 5 "Професійні плани студентів факультету фізичного виховання ТДПУ" представлено п'ятий блок питань.

Найбільш стабільною і практично однаковою на всіх чотирьох курсах виявилася відповідь "бажання працювати тренером" — 59% студентів факультету: на першому курсі — 67%, на другому — 59%, на третьому — 55%, на четвертому — 51% студентів; "працювати вчителем фізкультури в школі" — 35% студентів: на першому курсі — 45%, на другому — 25%, на третьому — 41%, на четвертому — 26% студентів. 16% студентів факультету бажає працювати в іншому навчальному закладі за фахом і 12% студентів — будь-де не за фахом. Останні два показники досягнуті завдяки студентам випускного курсу, де проблеми пошуку роботи на сьогоднішній день є реальністю.

Таблиця 5.

Професійні плани студентів факультету фізичного виховання

№ п/п	Хотів (ла) би:	I к.	II к.	III к.	IV к.	По ф-ту
1	перейти на інший факультет,	1%	0	2%	2%	1%
2	інший вуз,	4%	10%	8%	17%	9%
3	працювати вчителем фізкультури в школі;	45%	25%	41%	26%	35%
4	працювати тренером;	67%	59%	55%	51%	59%
5	працювати в іншому навчальному закладі чи місці за фахом,	10%	19%	12%	28%	16%
6	будь-де не за фахом	10%	6%	16%	19%	12%

Отже, з такими характерними особливостями за власною самооцінкою постали перед нами студенти факультету фізичного виховання ТДПУ — майбутні вчителі фізичної культури.

Якої думки, в свою чергу, викладачі ТДПУ про рівень підготовки, зокрема професійної, вихованців факультету? Які питання вирішуються найкраще, які гірше, в чому причини невдач, де є невикористані резерви? Тому першим питанням анкети для викладачів було: "З яких структурних компонентів педагогічної діяльності студент-випускник підготовлений найкраще?" Абсолютна більшість викладачів відповіла, що найкращою є рухова (3,9 бала), організаційна (3,35 бала) як складові педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Найгірший стан справ із гностичною (2,75 бала), конструктивною (2,9 бала) підготовкою.

Склалася стійка думка у викладачів про ефективність використання різновидів аудиторних занять і їх ролі в сприянні самостійній роботі студентів зі спортивних ігор і формуванню професійної підготовки. Найвищі бали отримали практичні заняття і навчальна практика — по 4,65 бала. Далі — оглядово-методичні заняття — 4,1 бала. Найнижчий показник — за лекціями (2,85 бала).

На запитання: "Які види СРС зі спортивних ігор найбільше сприяють професійному становленню вчителя?" найвищий бал отримала педагогічна практика в школі — 4,75, 4,55 бала — участь студентів в організації і суддівстві змагань зі спортивних ігор на факультеті фізвиховання, в ЗОШ — 4,55 бала, робота в літньому таборі відпочинку — 4,15 бала. Не користуються належним авторитетом у викладачів індивідуальні навчально-дослідницькі завдання (ІНДЗ) зі спортивних ігор, які не виникли у викладацькому середовищі, а були запроваджені науково-методичною радою університету. Тут показник — 3,6 бала.

Досить стійкі категоричні твердження викладачів були виявлені в оцінці причин, що заважають впровадженню єдиної цілісної системи аудиторної і позааудиторної роботи зі спортивних ігор у навчально-виховний процес. Головну причину можна охарактеризувати, як триєдину: відсутність умов для проведення такої роботи на факультеті (3,7 бала), відсутність готовності викладачів до поєднання цих форм роботи через консерватизм (3,3 бала), відсутність належної навчально-методичної документації (3, 25 бала).

Разом із тим викладачі пропонують підняти роль СРС зі спортивних ігор у професійному становленні вчителя завдяки: створенню єдиної цілісної системи аудиторної і позааудиторної роботи зі спортивних ігор за умов постійного дійового педагогічного контролю (4,9 бала); підвищенню рівня готовності викладачів до професійної діяльності майбутніх вчителів через поглиблення відповідних знань, умінь навичок на методичному семінарі, стажуванню, вивченню передового педагогічного досвіду, самоосвіті (4,25 бала); відновленню, пошуку нових видів позааудиторної роботи зі спортивних ігор (3,75 бала).

Оптимістичними є відповіді викладачів щодо необхідності вирішення питань професійної підготовки вчителів фізкультури засобами СРС зі спортивних ігор. За таку необхідність висловилися 95% викладачів.

На питання: "Чи готові Ви сьогодні до планування, проведення професійної підготовки вчителів фізкультури засобами СРС зі спортивних ігор?" і "Чи вірите, що при наявному контингенті студентства на факультеті фізвиховання завдання професійної підготовки засобами спортивних ігор можна успішно вирішувати?" — 80% респондентів відповідали — "так".

Висновки та практичні рекомендації.

1. Існуюча система професійної підготовки майбутніх учителів, що склалася на факультеті фізичного виховання ТДПУ, зокрема на кафедрі гімнастики і спортивних ігор, певним чином сприяє вирішенню завдань поповнення фахівців для сучасної національної школи. Проте вона не позбавлена очевидних вад: відсутність прозорості і перспективності в поєднанні аудиторної і позааудиторної роботи студентів зі спортивних ігор; випадання із поля зору викладачів деяких видів самостійної роботи студентів зі спортивних ігор або їх слабка методична розробленість; відсутність належного педагогічного контролю за СРС з боку викладачів; і чи не найголовніше — студент не володіє повною мірою методикою самостійної роботи. Ця форма діяльності для нього не стала необхідністю, звичкою. За таких умов рано чи пізно будь-яка система приречена на руйнацію.

2. З метою створення діючої, самооновлюючої системи професійної підготовки вчителів фізкультури засобами СРС зі спортивних ігор необхідно суттєво переглянути всі компоненти аудиторної і позааудиторної діяльності студентів з точки зору їх призначення й ефективного використання, місця в професіограмі випускника факультету фізичного виховання. Детально розробити рекомендації з використання видів занять, особливо видів самостійної роботи. І найважливіше — студента спочатку потрібно навчити методів самостійного пошуку і застосування отриманих знань, умінь. Ця робота може і повинна здійснюватися за рахунок і під час лекційних, семінарських занять, практичних, оглядово-методичних і т. д.

3. Функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів фізкультури засобами СРС зі спортивних ігор успішним і ефективним може бути тоді, коли вона стане справою всього колективу викладачів, які ведуть курс спортивних ігор, і базуватиметься на комп'ютерній техніці, де будуть закладені дані на всіх студентів, динаміка розвитку будь-яких показників, зміст, вимоги навчальних програм, методичних рекомендацій щодо виконання певних видів діяльності, наслідки педагогічного контролю і т. ін.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

4. Варто за рахунок навчальних годин, що передбачені на спортивні і рухливі ігри, 8-10 годин виділити для запровадження щорічних лекцій під загальною назвою "Професійна підготовка майбутніх учителів фізкультури в процесі викладання спортивних ігор", що посприятиме швидкій адаптації студентів до цього виду діяльності, взаємопорозумінню між студентами та викладачами.

5. Посилити роботу колективу факультету, кафедри з пошуку, підготовки молоді до вступу на факультет фізичного виховання з більш високим рівнем довузівської підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры/ Учеб.пособие для студ. пед. ин-ов по специальности № 2114/ Физ. воспитание. — М.: Просвещение, 1980. — 112с.
2. Петунин О.В. Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физкультуры: Дисс... д-ра пед.наук. — Воронеж, 1994. — 180 с.
3. Костюков В.В., Кудряшов В.А., Мордмилдович Л.Ф. Профессионально-педагогическая подготовка студентов// Физ. культура в школе. — 1986. — №6. — С.32-34.
4. Шиян Б.М., Гурфинкель А.И. Рекомендации по совершенствованию профессионально-педагогической направленности преподавания спортивно-педагогических дисциплин на факультетах физического воспитания (для специальности №2114 "Физическое воспитание"). — Тернополь, 1984. — 59с.
5. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.04/ Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1997. — 50с.
6. Овчаренко Т.Г., Гнітецька Т.В. Шляхи інтенсифікації і професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вузі// Матеріали І респуб. наук. прак. конф. "Концепція підготовки майбутніх спеціалістів фізичної культури в Україні". — Луцьк, 1994. — С.90-92.
7. Подік Л.А. Динаміка професійних інтересів студентів факультету фізичної культури // Матеріали І респуб. наук. прак. конф. "Концепція підготовки майбутніх спеціалістів фізичної культури в Україні". — Луцьк, 1994. — С.103-104.
8. Кричфалуший М.В. Сучасний учитель фізичної культури: уявлення учнів і вчителів-предметників// Матеріали І респуб. наук. прак. конф. "Концепція підготовки майбутніх спеціалістів фізичної культури в Україні". — Луцьк, 1994. — С.166-168.
9. Чернишенко Т.М., Мельник В.В., Проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів з спеціальності "Фізична культура"// Матеріали І респуб. наук. прак. конф. "Концепція підготовки майбутніх спеціалістів фізичної культури в Україні". — Луцьк, 1994. — С.206-208.
10. Іваськевич М.Я., Ільїн М.В., Пінюзя Г.Д. Підвищення рівня професійної підготовки студентів факультету фізичної культури// Матеріали І респуб. наук. прак. конф. "Концепція підготовки майбутніх спеціалістів фізичної культури в Україні". — Луцьк, 1994. — С.145-147.

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Розглядаючи педагогічний процес як систему, потрібно, з одного боку, сприймати його як цілісність, а з другого, – умовно розділити (виділити, розчленувати) на основні складові, вивчити їх властивості, на основі яких синтезувати нові якісні знання про ціле. Нова якість педагогічного процесу буде виникати у вигляді нових епістемологічних одиниць, якими є системні моделі [2, 5].

Поняття педагогічної системи розглядалося в педагогічних дослідженнях неодноразово. Одним із найбільш поширених є означення, введене Н.Кузьміною: педагогічну систему можна визначити як множину взаємозв'язаних структурних (педагогічна ціль, навчальна і наукова інформація, засоби педагогічної комунікації, учні, педагоги) і функціональних (гностичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаторські) компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [1]. Однак таке визначення має, на наш погляд, певні недоліки. Визначення будь якої системи залежить від багатьох факторів і є складним завданням, що відзначав Садовський [4]. Однією з основних причин такої складності є суперечливі намагання “узагальнення” та “відособлення” означення. З одного боку, означення системи повинно бути досить загальним, безвідносним до конкретних наук, а з іншого, – для практичного користування таке відношення необхідне. Можна виділити два можливі підходи до означення системи. В першому з “множини компонентів” за допомогою “множини певних зв'язків” створюється цілісність із новими, невідомими для компонентів властивостями, яка і буде системою. Такий підхід “тяжіє до функціонального підходу”, для якого характерна “безсуб'єктність”, “безелементність”, тобто виконання функцій системи не залежить від природи, структури суб'єктів чи інших елементів. Найбільше своє вираження і практичне застосування функціональний (інформаційний) підхід знайшов у технічній кібернетиці, в якій важливими є параметри на вході і виході системи, а природа елементів системи не істотна.

Зовсім інша ситуація при розгляді педагогічних явищ (в тому числі і педагогічного процесу), психологічних процесів як систем. Інформаційні (функціональні) моделі мають право на існування як один з частинних аспектів дослідження таких систем. Однак системна модель, яка намагається “повністю охопити” систему, виразити її природу, не може бути інформаційною. Навчання та виховання не можна здійснити “поза суб'єктами педагогічного процесу”, бо саме вони є причиною його виникнення та існування. Набагато складніша, ніж у системах кібернетичної складності, проблема виділення елементів педагогічного процесу, хоч би тому, що вони є досить динамічними. Вони мають нечіткі контури, є досить змінними, характеризуються випадковостями, невизначеністю. Різноманіття має континуальну складність, тобто його якісно-кількісний склад ніколи не може бути виражений скінченною множиною. Отже, перерахувати те, що потрібно об'єднувати (множину компонентів), і те, чим об'єднувати (множину зв'язків) неможливо. Однак останній є хоч і цілісним, але неоднорідним утворенням, що дозволяє неоднорідності (чітких меж між якими не існує) умовно виділити як компоненти. Спираючись на означення педагогічної системи Н.Кузьміною, ми виділяємо такі компоненти педагогічного процесу.

1. Вихідна структура, яка задається законами про освіту, постановами, нормативними

актами, методичними розробками Міністерства освіти і т.д. Вона є його організаційним началом і необхідною умовою формування недиз'юнктивної цілісності.

2. Навколишнє середовище є другим компонентом педагогічного процесу. Воно активно впливає на нього, що проявляється в постійному намаганні батьків, органів місцевої влади, громадськості, засобів масової інформації, "вулиці" і т.п. "удосконалити", його "змінити", "поліпшити". З певною умовністю можна вважати "ближнє" зовнішнє середовище складовою педагогічного процесу. Під ближнім середовищем розуміється той географічний простір, та місцевість, де знаходяться навчальний заклад та місце проживання учнів. У сільській місцевості "ближнім" середовищем може бути село чи декілька сіл, у містах – відповідні мікрорайони.

3. Третім компонентом є головна особа педагогічного процесу – педагог, педагогічний колектив, тобто усі вчителі, вихователі, психологи, соціологи.

4. Четвертим компонентом є учні – окремі учень, групи учнів у класі, клас, школа.

5. Педагогічна ціль є п'ятим компонентом. Вона має складну ієрархічну структуру і фактично передбачає здійснення не однієї, а декількох цілей. Педагогічні цілі можуть бути зовнішніми, які ставить зовнішнє середовище, суспільство, і внутрішніми.

6. Засоби педагогічної комунікації є шостим компонентом.

7. Наявність наукової та навчальної інформації, необхідної для існування та розвитку педагогічного процесу, також можна вважати компонентом досліджуваного явища.

Доцільність розгляду педагогічного процесу як специфічної складної системи полягає у більшій визначеності, конкретності, окресленні простору дослідження, зверненні уваги саме на процесуальну сторону. Означення педагогічної системи у розумінні Н.Кузьміної безперечно охоплює педагогічний процес. Адже функціонування педагогічної системи виявляється у її послідовних станах, тобто у процесуальності. Однак така "процесуальність" охоплює більш широкий процес, ніж суто педагогічний. Наприклад, сюди можна віднести процеси фінансування, матеріального забезпечення та інші, які безпосередньо не відносяться до педагогічного процесу і не вивчаються в педагогіці. Окрім того педагогічна система у розумінні Н.Кузьміної охоплює досить широке коло педагогічних систем, куди можна віднести і клас, і певну дисципліну, і школу, і регіональні та загальнодержавні органи освіти.

Таким чином, педагогічний процес формується під впливом таких основних факторів: педагогічної цілі; наявністю навчальної та наукової інформації; засобів педагогічної комунікації; вихідної структури педагогічного процесу, яка задається суспільством; "ближнім" навколишнім середовищем; суб'єктами педагогічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В.Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1980. — 172 с.
2. Новик И.Б., Садовский В.Н. Модели в науке: исторические и социокультурные аспекты// Послесловие к книге: Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. — М.: Прогресс, 1998. — С.450-483.
3. Новикова Л.И., Соколовский М.В. "Воспитательное пространство" как открытая система (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. — 1998. — №1. — С. 132-143.
4. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. — М.: Наука, 1974. — 275 с.
5. Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы // Г.П.Щедровицкий. Изб. произведения. — М.: Наука, 1997. — С.634-666.

Олександр КАПІТАНЕЦЬ

ВИБІР І ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

Основою, що визначає вибір і застосування методів у процесі професійно-педагогічної підготовки менеджерів, є її цілі й зміст. При цьому важливо, щоб у центрі професійно-педагогічної підготовки знаходилась пізнавальна діяльність майбутніх менеджерів, її характер,

спрямованість і продуктивність. Такий підхід до вибору методів підготовки менеджерів впливає з психологічних вимог до навчання як процесу формування визначених видів діяльності майбутніх менеджерів, оскільки якість знань, навичок і умінь, як відомо, визначається змістом і характером тієї діяльності, до складу якої вони входять. Для конструювання професійно-педагогічної діяльності майбутніх менеджерів важливе цілісне розуміння і розгляд видів цієї діяльності, спрямованої не тільки на формування високого професіоналізму, а й на розвиток необхідних якостей і здібностей особистості менеджера.

У процесі дослідження проблеми підготовки менеджерів організацій у Хмельницькому інституті економіки і підприємництва нами визначена система видів професійно-педагогічної діяльності менеджерів, яка покладена в основу вибору і застосування методів їхньої підготовки.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити аналіз розвитку пізнавальної професійно-педагогічної діяльності в умовах застосування різноманітних методів навчання.

Як відомо, у процесі навчання може бути сформований як репродуктивний, так і творчий тип діяльності, який багато в чому залежить від вибору і застосування методів навчання.

Так, в одному випадку наукові поняття передаються студентам, в іншому – суттєві зв'язки і відношення між науковими поняттями виявляють самі студенти в ході їх осмислення й оперування ними, у третьому – студентів навчають прийомів пошуку ознак, за допомогою яких виявляються істотні взаємозв'язки наукових понять, процесів і явищ. Студенти самостійно виявляють ці істотні взаємозв'язки, якщо їх озброюють необхідними засобами розумової діяльності.

Порівняльні дані показують, що перший спосіб навчання сприяє розумінню наукових понять; другий – їхньому запам'ятовуванню; третій – розвитку творчого мислення. Неправомірно було б абсолютизувати або відкидати значення для навчання якогось із цих способів, оскільки «навчання понять, – пише Л.Ітельсон, – повинно об'єднати в собі всі зазначені способи, якщо воно ставить за мету оптимально вирішувати всі завдання, що стоять перед ним» [2, 176].

Проте правомірно припустити, що перевага одного з виділених способів навчання сприяє формуванню визначеного типу пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів (репродуктивного або творчого), оскільки кожний із виділених засобів реалізується в педагогічній практиці відповідними методами. Наприклад, у першому випадку потрібне застосування інформаційно-рецептивного і репродуктивного методів; у другому, – крім перших двох, необхідний частково-пошуковий (свристичний) метод; третій спосіб, що найбільш активно розвиває мислення студентів, готує їх до професійної діяльності на найвищому рівні продуктивності, тобто розвиває їхні творчі здібності.

У свою чергу, методи навчання спонукають студентів до виконання певних розумових дій і логічних педагогічних операцій, спрямованих на досягнення навчально-виховної мети. Саме тому в процесі дослідження нам важливо було виявити ті навчальні і розвивальні можливості, які закладені в кожному із застосовуваних методів навчання. Результати дослідження дозволяють розкрити ці можливості з урахуванням особливостей змісту навчального матеріалу і майбутньої професійно-педагогічної діяльності менеджерів. Так, загальнодидактичними й інформаційно-рецептивними методами реалізується сприйняття й осмислення студентами готової інформації у системі, опанування необхідним фондом знань.

Як один з ефективних засобів передачі узагальнених і систематизованих знань, цей метод припускає розвиток у студентів таких інтелектуальних якостей, як сприйняття, осмислення, запам'ятовування, без яких, як відомо, неможливо забезпечити жодної цілеспрямованої дії студента.

Загальнодидактичними репродуктивними методами формуються певні навички й уміння застосування засвоєних знань.

Застосуванням інформаційно-рецептивного і репродуктивного методів навчання закріплюється у студентів «спеціалізоване розумове уміння», алгоритм, призначений для вирішення певного виду професійно-педагогічного завдання. Він свідомо або несвідомо зупиняє розвиток мислення студентів на рівні розуміння, запам'ятовування, відтворення і

репродуктивного застосування отриманих знань. Але репродукція – «ще благо і бич», – пише І.Лернер [7]. Благо тому, що розвиваючи і постійно тренуючи пам'ять, вона створює певний фонд знань; сприяє формуванню і відпрацюванню на заданому рівні необхідних інтелектуальних і практичних навичок і вмінь, їх застосування. Бич тому, що «репродукція спроможна прийняти застигли форми як у предметному втіленні її результатів, так і в структурі психічної діяльності людей» [3, 36].

Таким чином, інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи сприяють формуванню цілком певної операційної структури мислення (асоціативної), що відповідає і певному зрозумілому або логічному «звичайному» мисленню. Отже, застосування тільки двох методів – інформаційно-рецептивного і репродуктивного – при всій їхній значущості і різноманітності форм не може задовольняти усіх вимог до професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів. Вони обмежують розумові можливості студентів, формуючи переважно репродуктивний тип їхньої діяльності. По суті ці методи виконують лише частину тих завдань, що стоять перед підготовкою менеджерів: дозволяють забезпечити їх міцними, глибокими знаннями, але не сприяють розвитку необхідної професійно-педагогічної пізнавальної діяльності. Для цього потрібна цілком інша організація пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів, інші методи навчання, до яких відносяться, як підтверджують результати дослідження, частково-пошуковий, проблемний методи, метод вирішення алгоритмічних педагогічних задач і професійно орієнтовані ділові ігри.

Організація навчальної діяльності цими методами забезпечує студентам педагогічні умови для опанування «процедур творчої діяльності», формує в них здатність розпоряджатися інтелектуальними засобами для самостійної організації своєї пізнавальної діяльності різного рівня. Розглянемо їх щодо професійно-педагогічної підготовки менеджерів.

Частково-пошуковий метод змінює характер розумових дій, виконуваних ними у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Студенти одержують необхідний обсяг знань не в готовому інформативному вигляді, а здобувають ці знання самостійно, оперуючи поняттями. Вони включені безпосередньо в таку систему дій, при якій наявні знання стають засобом, інструментом отримання нових; отримані внаслідок виконуваних дій нові знання містять у собі різноманітні (інтелектуальні, практичні) операції, що підтверджують або спростовують отримані результати.

Отримані таким шляхом знання глибше і міцніше засвоюються, а сам процес пізнання просуває студентів на новий ступінь професійно-педагогічного формування, залучає до самостійного пошуку, формуючи уміння виконувати розумові операції з об'єктами і дії над ними відповідно до поставлених навчально-пізнавальних цілей.

Застосування частково-пошукового методу (евристичного) – одна з умов виконання студентами поставленої проблеми. Так, в одному випадку поставлена перед студентами проблема вирішується самим викладачем – викладачем разом із студентами (навчання пошукових умінь). У третьому – викладач видає проблемну ситуацію, а студенти самі виділяють проблему і намагаються самостійно розв'язати її (початкове застосування пошукових умінь). У четвертому – студенти самі формують проблему на основі поданих викладачем даних, самостійно вибирають способи її вирішення, виконують завдання, аргументують отримані дані (оволодіння пошуковими вміннями).

При цьому для вирішення педагогічної проблеми від студентів вимагається визначений алгоритм дій. Так, усвідомивши труднощі і сформувавши проблему, студенти повинні намітити гіпотезу, знайти спосіб вирішення проблеми, виконати завдання, вміти обґрунтувати своє судження і довести його.

Роль проблемності в навчанні майбутніх менеджерів полягає в організації їхньої пізнавальної діяльності, що пов'язана із систематичним використанням проблемних ситуацій. Пошук і виявлення невідомого в даній ситуації складає зміст процесу навчання, розвитку творчого мислення й одночасно виступає, як творчий продуктивний педагогічний процес. Проблема ситуація виступає не тільки умовою виникнення творчого мислення, а й засобом його функціонування і розвитку. Вона служить провідним показником сформованості

пізнавальної діяльності студентів, одним із критеріїв його розвитку як особистості. Продуктивність розумової діяльності студентів багато в чому обумовлена рівнем складності тих проблемних ситуацій, які вони вирішують. Виникнення, розвиток і вирішення проблемної ситуації найвищою мірою залежить від пізнавальної активності студента, його особистої зацікавленості.

Оптимізація пізнавальної діяльності досягається шляхом своєчасного усвідомлення студентами відомого і невідомого, що визначається, у свою чергу, змістовністю комунікативних взаємодій студентів. Тому вид, структура й інтенсивність комунікативної діяльності – головний фактор забезпечення позитивного прояву проблемних ситуацій у підготовці менеджерів, один із провідних засобів інтенсифікації їх творчого розвитку.

Формування логічного, «звичайного», і творчого виду мислення – не суперечність, а аспект організації, що взаємодоповнює пізнавальну діяльність студентів. Без потрібних асоціацій неможливо закріпити жодної доцільної дії на основі наявних у студентів понять, сформувані складне уміння оперувати знаннями, простими навичками й уміннями на творчому, продуктивному рівні.

Таким чином, вище були розглянуті основи методів навчання менеджерів, що базуються на загальних об'єктивних психолого-педагогічних закономірностях розвитку творчого мислення, формування професійно-педагогічних знань, навичок і умінь студентів на певних етапах навчання, реалізація яких відображає визначену тенденцію розвитку методів, їх навчальну і мислерозвивальну функції.

Оптимальне вирішення задач на кожному етапі навчання залежить, насамперед, від того, наскільки педагогічно правильно (обґрунтовано) зуміє педагог вибрати і застосувати відповідні методи навчання. Ефективність вибору методів навчання, у свою чергу, обумовлюється тим, як відповідно до певного етапу навчання на підставі логіки навчального процесу буде здійснений професійно-педагогічний аналіз основних факторів, що визначають педагогічну раціональність вибору і застосування методів, і як будуть використані навчальні результати цього аналізу.

До основних факторів, що визначають вибір і застосування методів навчання для оптимізації навчального процесу, необхідно віднести:

1. Дидактичні цілі навчання: основні, загальні і приватні. Основні – спрямовані на формування професійних і особистих якостей менеджера. До загальних відноситься дидактична мета конкретного навчального заняття в цілому. Водночас кожний структурний елемент заняття має підпорядковану їй свою приватну дидактичну мету.

2. Особливості змісту навчального матеріалу для формування безпосередньо професійно-педагогічних умінь, що включають особливості змісту навчального матеріалу, специфічні для даного етапу навчання: навчальний матеріал, використовуваний для формування простих професійно-педагогічних умінь і складних умінь, залежно від яких вибираються різні (відповідні) методи навчання.

3. Психолого-педагогічні особливості навчання, які визначаються на підставі вивчення необхідних різноманітних співвідношень інтелектуальних і практичних дій майбутніх менеджерів у процесі їхньої професійно-педагогічної діяльності, а також аналізу соціально-економічної значущості даної професії.

Раціональне застосування методів навчання складається із забезпечення таких умов, у яких устанавлюються рухомі зв'язки між образними, логічними і дійовими компонентами мислення. Для цього доцільно застосовувати метод вирішення алгоритмічних педагогічних задач і ділові ігри. Їхнє застосування диктується тим, що в професійно-педагогічній діяльності менеджерів провідне місце займає процес вирішення інтелектуальних задач, тобто значно зростає роль інтелектуального фактора. Дослідження показали, що однією з основних причин розбіжності в студентів між гіпотезою, що виражається в теоретичному задумі, і дією, що протікає в практичному плані, є відсутність у навчальній системі заходів, спрямованих на розвиток професійно-педагогічного мислення. Дослідження проблеми удосконалення розвитку професійно-педагогічного мислення в майбутніх менеджерів умовно розділялося на два етапи. На першому студенти осягають сутність прийому й уміння виконувати розумові операції за

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

допомогою алгоритмів. Другий етап полягав у навчанні студентів переносу на ділові ігри, професійно орієнтовані на майбутню професійну діяльність.

Кожний із розглянутих вище методів несе в собі і певні виховні функції, які також детерміновані особливостями цих методів. Так, при інформаційному повідомленні нових знань у студентів можуть бути виховані такі волеволі якості, як уміння зосереджено слухати, запам'ятовувати і т.д. Репродуктивний метод надає можливість виховувати акуратність, пунктуальність, сумлінність, посидливість, чіткість у виконанні дій і т.д. При частковому-пошуковому методі навчання в студентів може бути вихований інтерес до «перетворюючої діяльності», творчості, розвитку строгості і чіткості розумової діяльності. Метод проблемного викладу виховує в студентів культуру мислення, формує певне ставлення до процесу пізнання і до знань, показує роль теорії в перетворювальній практичній діяльності. Застосування алгоритмів і ділових ігор дозволяє виховувати активність, моральні якості, що виявляються в ставленні до професійної діяльності: відповідальність, сумлінність, принциповість, вимогливість, саморозвиток і самовиховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 108 с.
2. Ительсон Л.Б. Сущность и виды научения, современные теории научения. – Владимир, 1972. – 176с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. — 186с.
4. Осіпова Л.В., Шепта Н.С. Деякі проблеми підготовки фахівців з менеджменту та маркетингу. Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий освітній простір// Збірник доповідей Міжнародної науково-методичної конференції. – Вінниця, 1999. – Т.2. — 286с.
5. Платонов С.В., Третьяк В.И., Черкасов В.В. Искусство управленческой деятельности. – К.: Либра, 1996. – 416с.
6. Щекин Э.В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента// Научно-практическое пособие. Межрегиональная академия управления персоналом. 1999. – 399с.

**ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ)**

Аналізуючи архівні матеріали, не можна не зауважити, що передові педагоги Галичини надзвичайно пильно стежили за науковими дослідженнями тих проблем, які вивчали їх закордонні колеги. Так, у німецькій педагогічній літературі знаходимо велику кількість праць, присвячених питанням школи, виховання вчителя та ін. Німеччина – це країна, в якій на проблемах, пов'язаних із системою освіти, завжди зосереджувалася особлива увага [1, 134]. Кожне освітнє питання чи нова реформа всебічно теоретично обмірковувались компетентними діячами освіти з тим, щоб виробити найдоцільніші і найправильніші погляди на дану справу [1, 134-135]. Не була виключенням із загального правила проблема морального виховання вчителя-виховника другої половини ХІХ століття.

Безумовним авторитетом у вітчизняних вчених користувались праці німецьких дослідників Е.Шпрангера, А.Карела, В.Дерінга і Г.Кершенштайнера.

Особливу увагу привертає моральний аспект у формуванні особистості педагога-виховника, оскільки він, на думку вищезгаданих дослідників, зберігає своє чільне місце у цьому комплексі проблем.

Сто років тому наші колеги-попередники, аналізуючи праці цих німецьких вчених, підкреслювали, що “в загальному виховником можна назвати людину, яка впливає на духовне життя іншої людини у напрямі просування останньої на вищій рівень розвитку” [7, 183]. Але потрібно бути свідомим того, що значення слова “виховник” було вельми широке. В той час побутували вислови: “Гете як виховник”, “Фіхте як виховник”, навіть “Бісмарк як виховник”, адже великі люди силою своєї індивідуальності повинні впливати на формування нашого “Я”, але в такому розумінні кожна людина є виховником іншої, в доброму чи злому аспекті. Різниця між впливом великих індивідуальностей і звичайних людей лише та, що перші впливають безпосередньо, тобто своїми творами, що вплив їх не закінчується з їхнім життям, коли інші, звичайні люди, впливають лише опосередковано, протягом певного періоду, коли ми з ними живемо, зустрічаємось, спілкуємось [7, 182-183].

Для виховника предметом його діяльності є людина. В його душі повинні переважати альтруїстичні нахили, тобто симпатія, любов до людини, лише тоді він зможе заглибитись в духовне життя учня, увійти в його душу. Виховна праця без любові вироджується у примус, при застосуванні якого і мови не може бути про внутрішню моральну поставу вихованця [7, 183].

Цінними щодо даної проблеми є науковий доробок німецького педагога Е.Шпрангера. Дослідники його спадщини окремим пунктом виділяють класифікацію типів людей. Згідно із Шпрангером, існує шість таких духовних типів: теоретичний, фантастичний, релігійний, соціальний, господарський, владолубний. Наприклад, для релігійного типу суттєвим є відповідне ставлення до всього позаземного, до Бога, а також підпорядкування моральним законам людства [7, 184]. Звідси висновок, що вчитель повинен бути людиною глибоко релігійною, яка не тільки вірить у премудрість Бога, а й прагне жити згідно з Його словом і є “взірцем всіх християнських чеснот” [2, 149].

У свою чергу В.Дерінг у праці “Психологія вчителя” подає власну характеристику виховників, що, до певної міри, співвідноситься за своєю духовною структурою з вищезгаданими типами. Особливу увагу варто звернути на:

1. Учителя суто релігійного типу, у якого переважає релігійна структура. Вона велить йому оцінювати кожну справу з огляду на ставлення до Бога. В подібному дусі він намагається виховувати дітей, яких, безумовно, любить і відчуває свою відповідальність за “моральне добро їх душ” [7, 184]. Адже без доброти, милосердя немає педагога, як немає його без любові до дитини – головного об’єкта педагогічної діяльності. Ця любов повинна виходити з глибин душі. Я.Чепіга закликав: “Вкладемо власну ціліну в новий культ людськості – культ дитини” [6, 21].

2. Учителя суто естетичного типу з перевагою творчо-естетичних нахилів. Він дитину чи її душу формує “ради творення” [7, 184]. Для нього не є головним виховання дитини як органічного сегменту суспільства, а основну увагу він зосереджує на розвитку її “Я”. Вчитель цього типу – творча особистість, митець, який не допускає одноманітності у своїй роботі. І хоча він обмежений у своїх діях багатьма вимогами інструкцій, але “не позбавлений можливості зберегти повне значення своєї особистості та проводити виховання відповідно до своїх власних понять” [3, 406-407].

3. Учителя суто соціального типу, для якого основним вектором у діяльності є соціальні орієнтири, почуття, нахили, тобто праця для інших. Він любить усіх дітей, незважаючи на їхню вдачу, “є терпеливий і виrozumілий аж до самовідречення” [7, 184]. Його найвища мета – виховання дітей гідними членами суспільства.

З 1895р., перебуваючи на посаді міського шкільного радника Мюнхена, Г.Кершенштайнер намагався ідеї, пов’язані з вихованням вчителя-виховника, застосувати у практичній діяльності. В одній із своїх доповідей з проблеми аналізу людської праці та значення свідомої творчої праці для виховання людини двома головними завданнями школи Г. Кершенштайнер вважав моралізацію визначеної професії учня і середовища, в якому людина працює. “Найголовнішими виховними завданнями загальноосвітньої школи є, беручи до уваги моральне та інтелектуальне обдарування учня, розвивати в ньому нахили..., націлюючи на ідеал морально стійкого суспільства” [1, 190].

У праці “Душа виховника” Г.Кершенштайнер підкреслював, що виховник повинен бути соціальним типом, хоча не виключав можливості наявності в структурі останнього елементів естетичного і релігійного типу. Основною рисою виховника соціального типу він називав одну з головних заповідей Господніх – любов до ближнього. Крім цього, вчений вважав, що “на початку, в середині й на кінці кожної виховної праці мусить бути серце, любов, “педагогічний ерос” [7, 185]. Виховник бачить у дитині передусім майбутнього носія “заціпленних” у його душу ідеалів. І ще одна важлива ознака виховника: він спрямовує свою виховну працю не лише на зрілу людину, але, передусім, на ще духовно і морально не сформовану дитину в період її найінтенсивнішого розвитку.

Справжній виховник реалізує свої ідеали в людині не заради земних благ, а виключно заради формування морально здорової особистості [7, 185].

Основні риси духовного “наставлення” вчителя-виховника, на думку Кершенштайнера, такі:

- щирий нахил до формування особистості людини;
- хист до формування;
- бажання формувати людину, яка знаходиться на шляху розвитку;
- воля розвивати у підлітка те, до чого він схильний [7, 185].

Уважно стежачи за розвитком думки дослідника, потрібно підкреслити, що, наприклад, основою першого нахилу є любов. Виховник повинен любити дитину, вірити, що вона схильна передусім до доброго, бачити в ній Божу іскру. Праця виховника зобов’язана бути безкорисливою, бо мета всіх його потуг – це «моральне визволення дозріваючої людини» [7, 185].

Повертаючись до поглядів В.Дерінга, варто зауважити, що суть проблеми, яким бути вчителю-виховникові він розглядав у контексті ідеалу. Ідеалом вчителя-виховника він вважав, у першу чергу, “глибоко моральну людину” [7, 186]. Лише такий вихователь може бути зразком для молоді і здобути в неї повагу, особистість якого є найважливішою умовою успіху виховної праці. Кожна його справа – це чин сильної волі і невтомної праці. В духовній структурі такого виховника переважає естетичний нахил. Предметом мистецької творчості вищезгаданого

вчителя є розвиток усіх цінних нахилів дитини, тобто “ визволення цінностей, що дримають у душі вихованця” [7, 186]. Все, що він намагається подати дитині, пов'язане з її вродженими нахилами. Величезну виховну роль виконує, на думку Дерінга, мистецтво.

Як людина з естетичною структурою, такий виховник дбає також про свій зовнішній вигляд та про відповідну поведінку з дітьми. Всі його виховні дії спрямовані на створення всебічно розвиненої особистості [7, 186].

Завершенням цієї духовної структури ідеального вчителя-виховника “ мусить бути любов до свого звання. Ця любов є тим соняшним сяйвом, що опромінює цілий його образ” [7, 187].

Хоча Кершенштайнер підходить до характеристики ідеалу вчителя-виховника більш теоретично, а Дерінг опирається на психологічні дослідження, перекладені і розповсюджені серед галицького учительства другої половини XIX століття, їх праці моральний образ вчителя подають майже ідентичний.

В одній із статей тримісячника “Шлях виховання та навчання” (кн. 1 за січень, лютий і березень 1932 року) М.Яцків зазначав, що Кершенштайнер був великим педагогом-реформатором: « Його вплив у ділянці виховання сягає далеко поза межі батьківщини, себто Німеччини... Шпрангер ставить його поруч з Песталоцці, а це для педагога хіба найвище признание» [1, 173].

Інший німецький педагог А.Карел, твори якого також були популярними в педагогічних колах Галичини другої половини XIX століття, підходить до даної проблеми з практичного боку, вважаючи, що тодішнє народне шкільництво «піднялось» не тільки з огляду на зовнішні обставини, але також й у сфері духовно-морального поступу, а цим воно зобов'язане теоретичному і практичному вихованню вчителів.

Учсний стверджував, що навіть тоді, коли кандидат на посаду вчителя отримав “свідоцтво зрілості» (після закінчення учительської семінарії), він ще не є вчителем у повному розумінні цього слова, «ним потрібно ще стати» [5, 72]. Тепер для нього настає час «совісної праці”, котрий має переважно практичний характер.

Далі Карел обґрунтовує думку, що зводиться до того, що щасливий той вчитель, який починає свою “службу під наглядом розумного управителя”, “котрий помагає ему дьломъ і словомъ і хоронить водъ блудныхъ дорогъ” [5, 73].

Проводячи паралелі із подібним висловом Сенски, педагог-дослідник із Німеччини стверджує, що «живе» слово і приклад навчає нас більше, ніж «лектура» найкращих книжок. Він стоїть на позиції необхідності обміну думками й особистого впливу товаришів по професії, вивчення методів навчання і діяльності інших вчителів для збереження вчителями кваліфікації і моральної стійкості. Важливим елементом виховання вчителя Карел вважає проведення в школах конференцій (раз у місяць), що є “пожиточним засобом для взаємного образования” [5, 73]. Іншим ефективним засобом у процесі виховання вчителя могли б стати педагогічні гуртки, на яких розглядалися б педагогічно-дидактичні проблеми.

Істинність думки “Если двоухъ робить то само, то работа не есть та сама” [5, 74] чітко спостерігається в навчальному процесі. Успіх подібної діяльності залежить від особистого такту, від духовних сил самої особистості педагога. Пізнання власних помилок є першим кроком до їх виправлення, а спостереження “чужих добрыхъ якостей заохоченням до більшої діяльності” [5, 74]. “И артистъ образує и одушевляє ся на чужихъ взорахъ і переходить школу, щоби новимъ идеямъ дати жите і форму” [5, 74]. Це ж стосується і педагога – другого творця дитини, котрий повинен себе екзаменувати і “вправляти”, виховувати і працювати, щоби бути “достойнымъ работникомъ въ службъ людскости” [5, 74].

Подібна педагогічна література розповсюджувалась на теренах Галичини у другій половині XIX століття із визначеною метою: щоби особи, котрі своє майбутнє пов'язували з фахом вчителя, мали змогу перевірити свої нахили, вдачу, характер, бо в протилежному випадку це покликання може стати для них тягарем, а для молоді – нещастям. У той час ці дослідження не обов'язково повинні були сприяти зміні духовної структури вчителів, що “вже відбулися”. Мета була конкретна і реальна: “пізнання всіхъ рис, що їх повинен знати вчитель-виховник, що дасть йому змогу вправляти свою поведінку у виховній праці” [7, 187].

Підсумовуючи, потрібно відзначити, що пріоритет у вихованні вчителя належав моральному аспектові. Вчитель зобов'язаний був мати моральний ідеал, до якого безперервно

прагнув. Тоді його «постійно буде вабити найвища ступінь моральності та постійно буде широке поле для його морального вдосконалення» [2, 52].

Особливе місце в процесі морального виховання вчителя сторічної давності відводилось процесу пізнання ним особистості, безпосереднього об'єкту його діяльності: «Педагог-учитель повинен знати людей а передовсім своїх вихованків, бо не познавши їх докладно не може впливати на їх умовний й моральний розвиток» [4, 37].

Як відомо, сутність людської природи має особливість опиратися на авторитети в тій чи іншій галузі знання, або для підтвердження власної думки наводити, як приклад, вислови своїх визнаних попередників. Не була винятком і діяльність галицьких педагогів другої половини XIX століття, які хоча й керувалися словами Сенеки «docendo discimus» (навчаючи, вчимося), але, разом із тим, опирались на твердження про «недоцільність» обмеження власним досвідом, незважаючи на те, що практика розвиває здібності педагога. Тому необхідною умовою вдосконалення вважалось урахування висновків неординарних особистостей, щоби застосувати ці настанови в реальних практичних методах педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васькович І. Шкільництво в Україні (1905–1920). – Київ, 1996. – 358с.
2. Казанівський І. Примір учителя у вихованні // Учитель. – 1911. – Ч.2. – С.49-52.
3. Куртман. Призвання учителя // Учитель. – 1865. – №11-12. – С.406-407.
4. Образованє спостереженя (управа уваги) // Учитель. – 1890. – С. 35-39.
5. Причинокъ до практичного образованя народныхъ учительвъ (Посля немецкого А.Карсля) // Учитель. – Львовъ, 1890. – С.72-74.
6. Ченіга Я. Ф. Увага і розумовий розвиток дитини // Світло. – 1913. – Кн.1. – С.21-22.
7. Яцків М. Учитель в освітленні Г. Кершенштайнера і В. Дерінга // Шлях виховання й навчання – жовтень – листопад – грудень, 1933. – С.182-187.

Олександра ДЕМЧЕНКО

ПРОВІДНІ ІДЕЇ ТА ТРАДИЦІЇ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ В БРИТАНСЬКИХ СІМ'ЯХ

Британці споконвіку дуже релігійні люди. Релігійність у XVIII-XIX століттях була атрибутом ідеального образу справжнього англієця, гарантом особистої чесності, порядності. Якщо віруючий англієць виявлявся негідником, його набожність вважали нещирою [3].

В.Боткін виділяв дві характерні, на його погляд, риси ідеалу англійського суспільства: джентльменство у вищих верствах і так звану «respectability» – респектабельність, поважність, пристойність, чесність, яку плекали середні верстви, що становили більшість населення країни [1]. Поняття «respectability» обов'язково включало в себе і релігійність, участь у церковних обрядах, добродійних справах. Традиційно, не маючи репутації «respectable man» – глибоко порядної і релігійної людини, не можна було починати якоїсь справи чи шукати престижної посади, бо без релігії і моралі не можна бути чесним і порядним, вважали британці. Громадська думка з цього питання була настільки сильною, що змушувала хоча б зовнішньо, для вигляду, дотримуватися релігійних традицій. Завдяки високому статусу релігійного виховання, більшість дітей виростала глибоко віруючими людьми.

Часи змінюються, і можливо, сьогодні британське суспільство вже не таке релігійне, як колись. І все ж, за офіційними даними, у сучасній Британії приблизно 3/4 населення вірить у Бога, а 1/3 – в життя після смерті, рай і пекло [13]. Майже ні в кого не викликає сумніву, що королева є такою «з Божої милості». У державному гімні країни лунають слова, звернені до Бога з проською взяти її під свій захист. Завдяки британським традиціям, які споконвіку визначають ставлення до релігії як основи духовного і морального виховання особистості, обов'язковість релігійної освіти в школах схвалює більшість батьків.

Із XVI століття пануючою у Великій Британії є нова англіканська або єпископська церква. До XVI століття англієці сповідували римо-католицьку релігію і богослужіння велось латинською мовою. В 1547 році на престол вступив Едуард VI – прихильник протестантизму. За його наказом права католиків були обмежені, а протестантам дозволили вільно сповідувати свою віру. Переслідування, заборони не зупинили прихильників старої релігії, внаслідок того

виникла нова англійканська церква, яка поєднала в собі риси і католицької, і протестантської релігій.

Англійканська церква абсолютно не залежить від папи, в усьому визнає своїм главою короля. Однак його духовна влада обмежується лише затвердженням єпископів; не торкається догматів церкви і справ церковного управління. Англійканська церква визнає лише два обряди: причащення і хрещення, не дозволяє звертатися з молитвами до святих і Богородиці, молитися за померлих [4].

У Британії сповідають не лише англійканську, а й протестантську, католицьку та інші віри. Незважаючи на розбіжності у віросповіданні, виховуючи своїх дітей, британці намагаються почерпнути з релігій кращі риси загальнолюдської моралі, закладені в Біблії. Зі свого боку уряд країни робить все можливе, щоби поважати бажання кожного батька виховувати дитину в душі тієї релігій, яку сповідує сам.

Роль і місце релігійного виховання в загальній системі виховного впливу влучно охарактеризував Л.Візе. На його думку, національність і релігія є тими твердими віхами, незмінними основами, на яких тримається у Великій Британії вся система виховання. Британці переконані, що "те виховання, яке не дає народу ні релігії, ні моральної і громадянської свободи, не вартує, щоб його називали вихованням" [3]. Таку позицію відстоюють у своїх працях видатні британські мислителі і педагоги.

В "Утопії" Томаса Мора основою морального виховання підростаючого покоління є релігія. Звеличується така релігія і релігійне виховання, які відповідають загальнолюдським поняттям і цінностям, є опорою духовності і доброчесності. Виховання дітей на острові Утопія – справа не лише батьків, а й священників, яких обирає народ і котрим доручає надзвичайно важливу справу: давати підростаючому поколінню настанови в моральності і науках, дбати про добронормативність вихованців.

Правильне розуміння Бога, любов до нього і вміння бути корисним йому – головна мета виховання, як її бачить Джон Мільтон.

Такої ж думки притримується і Дж.Д'юрі. Релігія, на його переконання, – основа духовного і розумового становлення особистості. Своє бачення процесу виховання дітей у християнському дусі Дж.Д'юрі виклав у праці "Реформована школа".

До оцінки поглядів Дж.Локка на релігію і релігійне виховання потрібно підходити з урахуванням його позиції деїстичного раціоналізму, тобто підпорядкування ідеї Бога вимогам розуму. Локк заперечує вроджену ідею про Бога й одночасно визнає існування законодавця. З його точки зору, людина, яка не залишила у своєму світогляді місця для Бога, є аморальною. У праці "Думки про виховання" великий мислитель висловлює захоплення системами Бейля і Ньютона, але все ж рекомендує приступати до ознайомлення з ними після попереднього детального вивчення Святого Письма. У плані виховання підростаючого покоління Дж.Локк також радить спочатку прищепити дітям любов до Бога і лише потім дозволити їм вивчати праці філософів і вчених.

Релігійний вплив у Локка ґрунтується на кардинально нових принципах порівняно з його попередниками. Земне життя для нього – це не короткий проміжок часу, що готує до майбутнього ідеального вічного життя; воно цікаве і важливе саме собою. Людина живе не для страждань, а для щастя і є щасливою тоді, коли вірить у Бога і хоче бути корисною. На таких переконаннях будує Дж.Локк свою систему релігійного виховання. Він також відстоює ідею релігійної віротерпимості й відокремлення церкви від держави.

Англійський філософ Дж.Мур основним завданням сім'ї і школи вважає виховання високоморальної особистості. Основами духовного життя людини у Дж.Мура є мораль і релігія. Головний моральний принцип, який дозволить кожному досягти щастя в житті, – це робити добро.

Роберт Оуен все своє життя намагався відшукати істинну релігію. Заперечуючи релігії християн, євреїв, магометян, індусів, китайців, взаємна ворожість яких викликала в нього сумнів щодо істинності кожної з них, він усе ж намагався почерпнути з кожної моральні принципи, необхідні в справі виховання. У зрілі роки Р.Оуен залишив за батьками право виховувати дітей у релігійному дусі.

Народна педагогіка Великої Британії, поділяючи погляди видатних мислителів і педагогів

щодо значення релігії для виховання, провідну роль відводить релігійності самої сім'ї. Занепад релігійності в суспільстві починається з занепаду релігійності в родині, а це веде до занепаду найкращого суспільства, – цю точку зору І.Музички підтримують британці [10].

Британська сім'я – це теорія і практика релігійного життя. Тут діти навчаються першій молитви, християнських заповідей, релігійних символів. Тут формуються перші релігійні поняття в дитини (Бог, Ісус, молитва), вивчається досвід релігійних обрядів і свят. Сім'я допомагає зрозуміти, що релігія не відокремлена від життя, а тісно пов'язана з намаганнями людини жити осмислено, формувати добре усвідомлені переконання і погляди на життя відповідно до основних християнських заповідей: не вбивай, не бери чужого, люби ближнього, поважай і слухай батьків.

Релігійне виховання в родині не обмежується теорією. Тут дитина не лише вивчає молитву, а й щоденно молиться разом з усіма членами сім'ї. Британці вважають, що навчити молитви – важливе завдання, але не головне. Ще важливіше – розвинути і виховати в дитини потребу молитися, відчуття її необхідності, зробити невід'ємною частиною свого духовного життя. Цього можна досягти лише в сім'ї, спостерігаючи за щоденною молитвою і беручи в ній участь [14].

З першою молитвою діти отримують і перші відомості про Бога. В сучасному британському суспільстві на допомогу батькам приходять спеціальні посібники, довідники, словники, енциклопедії з релігійного виховання, де доступно і цікаво викладені біблійські оповідання, широко використана наочність. Довідники типу "Who is who in the New Testament" ("Хто є хто в Новому Завіті") чи "Who is who in the Bible" ("Хто є хто в Біблії") збагачують дітей знаннями про героїв Старого і Нового Завіту. Посібники з релігійного виховання яскраво ілюстровані, подають карти, фотографії місць найвідоміших біблійських сюжетів, кольорові репродукції картин відомих художників на біблійні теми [9]. Вони мають просту структуру, ознайомлення з ними не вимагає значних розумових зусиль, все продумано для того, щоб зацікавити і привернути увагу дитини. Вміння британців просто і зміло підійти до питань релігійного виховання високо оцінював Л.Візе. Порівнюючи релігійне виховання у німців і англійців, він стверджував, що німці послаблюють свої моральні сили шляхом надмірного розумового навантаження в процесі його здійснення. В англійців, навпаки, моральні трактати чи посібники з релігійного виховання надзвичайно прості і зрозумілі: там все починається із зрозумілих понять і тримається на простих істинах. Все виходить із загальної релігійної основи, на якій формуються всі інші поняття [3]. Як наслідок, у британських школах ніколи не вимагали детального тлумачення Біблії. Завдяки поступовому переходу від простих до складних істин, вона ставала настільки зрозумілою, що сама собою пояснювалася.

Ще одним важливим моментом у релігійному вихованні в британській сім'ї є святкування священного вихідного дня та інших релігійних свят. Недільна служба Божа є традиційно важливою подією для усієї сім'ї. Після неї британці присвячують весь день читанню Біблії і проводять бесіди на релігійні теми з дітьми. Це не означає, що вони зобов'язані цілий день проповідувати, але люблячий батько і голова сім'ї, на думку британців, повинен завжди використовувати можливість, щоб духовно зміцнити родину [13].

У суворому дотриманні біблійних заповідей щодо священного вихідного дня багато російських спостерігачів XIX століття бачили підтвердження справжньої релігійності англійського народу. Вони вважали це ознакою існування нерозривного зв'язку в суспільстві, єдності британського духу [6]. Інші, наприклад, Греч, Паулович розцінювали цей звичай лише, як вияв зовнішньої набожності, що не має нічого спільного зі справжнім релігійним почуттям [6]. В.Белінський категорично засуджував цю традицію, називаючи її лицемірством [6].

У лицемірстві британську систему релігійного виховання не раз звинувачували, і не лише щодо священного вихідного дня. О.Водозова, М.Єрофєєв писали, що молитва в англійців – це сила звички і релігії в ній так само мало, як у механічному відвідуванні церкви [4, 6]. На нашу думку, цікава позиція самих британців щодо цих зауважень, і ми цілком поділяємо її. Вони не гірше за інших знають, що традиція, яка спонукає кожного брати участь у богослужінні, далеко не в усіх викликає справжні почуття, але розуміють це так: порядок, звичка у свій час принесе користь навіть несвідомо і проти волі. Звичайно, негативні звички від цього не зникнуть, але вже те, що святиня храму і молитва хоч на деякий час стануть їм на

перешкоді, є важливим. Саме тому сімейний побут британців до сьогодні не втрачає того духу, яким наповнюють його релігія і церква. Вони беруть форму, бо твердо переконані, що із формою втрачається сам дух [3].

Крім священного вихідного дня, британська родина має чимало нагод і релігійних подій, щоби прищепити дітям загальнолюдські норми моралі, закладені в Біблії. Значними сімейними подіями є, зокрема, святкування релігійних свят, які завжди проводяться на високому рівні.

Обов'язок продовжувати релігійне виховання не знімається з сім'ї і тоді, коли дитина йде до школи. В цей період перед британською сім'єю, що має школяра, постає відповідальне завдання: зберегти і практикувати все те, що дає їх дитині школа і церква.

Виходячи з особливої ролі релігії в житті британців, їх школи з початку свого існування і до сьогодні тісно пов'язані з церквою, релігійному вихованню в них відводиться значне місце. Взагалі, до початку XIX століття в Британії школами керувала лише англіканська церква і ряд католицьких орденів. Товариства, безпосередньо пов'язані зі школами ("Товариство недільних шкіл", "Національне товариство", "Британське товариство"), теж займалися питаннями релігійного виховання дітей [5]. Високий статус релігійного виховання в школах підтримували і заохочували, насамперед, батьки. У виборі між світським чи релігійним вихованням більшість схилялася на бік останнього. Будь-яким спробам позбавити народні школи релігійного характеру британці чинили шалений опір [12]. З усіх закладів освіти найбільше розквітали ті, в основі яких були християнські установи. Так, Королівська Колегія в Лондоні, заснована у 1828 році, користувалася великою популярністю саме тому, що у своїй програмі стверджувала, що будь-яка система освіти християнської молоді повинна включати в себе засвоєння догматів християнської релігії як невід'ємної частини, без якої здобутки в інших галузях пізнання не приведуть ні до особистого, ні до загального благополуччя [3]. Британці вважають, що саме завдяки суворому релігійно-моральному вихованню їх країна стала батьківщиною видатних людей у галузі науки, політики, культури [7].

І в наш час батьки у Великій Британії вітають і підтримують релігійне виховання в школах, бо переконані, що лише релігія, любов до Бога, страх перед гріхом, можуть вберегти і врятувати душі їх дітей.

Відповідаючи на запити батьків, уряд країни намагається надати належне місце релігійному вихованню, що в державних навчальних закладах регламентується парламентським Актом про освіту 1944 року. Параграф 25 (1) цього Акту встановлює, що навчальний день у кожній державній школі повинен розпочинатися колективною молитвою всіх учнів, а параграф 25 (2) зобов'язує проводити викладання релігії узгоджено з навчальною програмою [11].

Згідно з Законом про освіту 1988 року уряд вимагає від британських шкіл нових, удосконалених програм релігійного виховання. Хоча релігійні традиції у Британії в основному християнські, до уваги беруться й інші віровизнання, представлені у країні. З 1988 року багато органів місцевої влади вже переглянули й узгодили свої програми релігійного виховання з новими вимогами. Для консультацій з питань релігії при кожному місцевому управлінні освіти створено постійну раду. Релігійна освіта у школі організовується так, щоби задовольнити потреби всіх існуючих у даній місцевості віровизнань. Виховання будується на засадах повної толерантності і пошани до інших релігійних традицій. Одночасно уряд Великої Британії надає право невірującym батькам звільняти своїх дітей за їх бажанням від занять з релігійного виховання і колективного богослужіння [12].

Досвід України, де релігійне виховання довгий час не займало належного місця у загальній системі освіти, переконує, що це подекуди має згубні наслідки. Наш відомий земляк Г. Ващенко писав: "Заборона викладати релігію й переслідування її поза школою призвели до великого морального занепаду населення: розкладається родина, зникає пошана дітей до батьків, шириться розпуста і гріховність та ін." [2]. Тому для нас може стати повчальним досвід Великої Британії, де своїм високим статусом релігійне виховання завдячує насамперед сім'ї. Як справедливо відзначав відомий англійський священник українського походження І. Музичка, якщо в якійсь громаді набожність і релігійність дітей є на високому рівні, то це заслуга не священника, а, в першу чергу, родини та добрих батьків [10].

ЛІТЕРАТУРА

1. Боткин В.П. Две недели в Лондоне// Сочинения Василия Петровича Боткина. – СПб, 1890. – Т.1. – С.284-338.
2. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні. – Мюнхен, 1957. – 48 с.
3. Визе Л. Письма о воспитании в Англии. – СПб, 1858. – 123 с.
4. Водовозова Е.Н. Как люди на белом свете живут. Англичане. – СПб, 1904. – 224 с.
5. Джуринский А.Н. Вопрос об отделении школы от церкви в Западной Европе и США в XIX веке// Борьба прогрессивных и реакционных тенденций в педагогике Запада эпохи домонополистического капитализма (Сб. научных трудов). – М., 1983. – С.14-24.
6. Ерофеев Н.А. Туманный Альбион: Англия и англичане глазами русских 1825-1853 гг. – М., 1982. – 320 с.
7. Матвеев В.А. Британия вчера и сегодня. – М., 1989. – 256 с.
8. Матяш О.И. Учебно-воспитательные цели в современной английской педагогике// Советская педагогика. – М., 1989. – №5. – С.126-132.
9. Микаев В.В. Религиозное воспитание английских школьников. – Советская педагогика. – М., 1987. – №3. – С.126-130.
10. Музичка І. Родина. Перша школа. – Брюссель, Лондон, Мюнхен, Нью-Йорк, Торонто. – 40 с.
11. David M. The state, the family and education. -London, Boston and Henley, 1980. – 267 p.
12. Education (Aspects of Britain). – London, 1993. – 76 p.
13. O'Driscoll J. Britain. The country and its people. – Oxford, – 1995. – 224 p.
14. Pollock L. A lasting relationship. Parents and children over 3 centuries. – Hanover, London, 1987. – 319p.

Ян МЕЛЬЖИНСЬКІ

ВИБРАНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ МОЛОДІ В ПЕРІОД СУСПІЛЬНО-ГОСПОДАРСЬКИХ ЗМІН У ПОЛЬЩІ

Основне завдання, яке детермінує процес професійної активності, — це забезпечення потреб освіти через створення умов навчання і здобуття професійної кваліфікації, а також потреба праці і можливість її отримання відповідно до освіти і професійної підготовки. Розпочатий у 1989 році в Польщі процес трансформації державного ладу зумовив суттєві зміни на різних рівнях суспільно-господарської діяльності. Найбільш динамічні зміни постали на ринку, який дуже швидко перетворився з ринку хронічної нестачі рук у ринок незадовільної кількості місць праці.

Наукові дослідження явищ і наслідків безробіття показують, що воно торкнулось перш за все молоді, особливо випускників, і стало головною загрозою їх професійного дебюту, а також однією з багатьох блоkad, що становить перешкоду в реалізації потреб і цілей молодого покоління.

Освіта і професія — це основа прагнень молоді у сфері професійної діяльності. Вони є джерелами їх позиції на ринку праці і входу у професійне життя.

Професійні училища готують кваліфіковані кадри для державного господарювання. Початкова професійна школа у процесі підготовки кваліфікованих кадрів є основною ланкою. Помилкою, однак, є думка, що в навчально-виховному процесі професійних шкіл починається і закінчується підготовка молоді до ефективної професійної праці. Жодна, мабуть, навіть найкраща школа, неспроможна підготувати учня до майбутніх обов'язків у нових соціально-економічних умовах. Тому навчання в освітній системі стає широкопрофільним. Реформована школа повинна забезпечити всебічний розвиток учня, дати основи знань і вмій, які дозволяють, починаючи трудову діяльність, надалі самостійно здобувати освіту, спрямовану на розвиток кваліфікації.

Зміни ці викликані новими явищами на ринку праці, зокрема ростом безробіття серед випускників професійних училищ, оскільки училища не реагували на вимоги ринку праці.

Нині головною метою удосконалення, зміни професійної освіти є спроба більш чіткого реагування на економічні зміни в державі, прийняття механізму постійної (щорічної) оновлення змісту професій, гнучкої реакції на вимоги ринку праці.

Багато економістів і практиків професійної освіти критично оцінило дотеперішню систему професійної освіти як неефективну, що спричинює збільшення безробіття [1].

Тому реформа професійної освіти враховує необхідність інтеграції професійної підготовки з господарсько-економічними вимогами, а також удосконалення системи професійної освіти через уведення нових навчальних планів, програм, методів навчання, нової організації шкіл і змін у їх фінансуванні.

У зв'язку з цим вважаємо, що реформування системи професійної освіти, передусім, повинно зосередитись на найбільш повному задоволенні освітніх потреб населення, на обмеженні кількості професійних навчальних закладів, модифікації планів, методів навчання та дидактичних посібників. Треба ризикувати підготовкою спеціаліста вузького професійного профілю на користь урізноманітнення профілів; уводити до навчальних програм новий зміст і методи, які допоможуть зробити учня більш мобільним в умовах ринкової економіки, підготовленим до самостійної творчої праці. Особливу увагу варто звернути на комп'ютерну грамотність учня і розкриття професійних тенденцій, а також залучення багатьох партнерів суспільно-господарської сфери у створення системи вдосконалення.

Для гармонійної планової реформи системи професійного удосконалення з вимогами ринку праці необхідною є підготовка нових навчальних планів, програм для існуючих і майбутніх економічних і організаційно-управлінських потреб.

У 1990 р. було вирішено, що стратегія полягатиме в поступовій перебудові теперішньої моделі, нехтуванні варіантів, які не виправдали себе, і введенні нових, поступовому подоланні всіх неясностей, зв'язаних із майбутнім господарського розвитку, наслідками навчання, які з того виникають [2].

Перед реформою освіти стоять такі цілі:

- піднесення якості навчання; обмеження навчання на рівні початкової професійної освіти, одночасне збільшення навчання на рівні середньої професійної освіти, постійне удосконалення навчальних планів і програм;

- поступове і систематичне виведення з підготовки в одній конкретній професії і спеціалізації, а натомість уведення загальнопрофесійного, гарантованого навчання; з одного боку, високий рівень знань, необхідний для вивчення професійних умінь, з другого, — введення універсальних фундаментальних знань як бази наступної спеціальної підготовки в рамках підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів;

- створення умов для раціонального і свідомого вибору професії через інформаційну систему і професійне дорадництво, а також через зміни в організації шкільництва;

- перебудова планів, програм і методів навчання які б давали учням не тільки професійні знання і вміння, але також будить професійну активність, зокрема вміння гнучко реагувати на вимоги ринку праці (технологічні і організаційні зміни), виховання у випускників конкурентноспроможності своїх випускників, заохочення їх до підвищення кваліфікації і перепідготовки;

- залучення до навчання суспільно-господарської сфери (об'єднання працівників, працедавців, профспілок, наукових організацій, самоуправ, підприємств).

Для представлення нової моделі професійного навчання заплановано функціонування нових видів шкіл тощо.

Професійні ліцеї з терміном навчання чотири роки гарантують добру всебічну загальноосвітню підготовку і можливість продовжувати своє навчання у вищих навчальних закладах. Програма навчання, крім реалізації програм з математики, технічних наук, чужих мов, суспільних наук і діагностичних умінь, велику увагу буде зосереджувати на важливих у ринковому господарстві вміннях: здатність комунікації і презентації своїх умінь, практична комп'ютерна грамотність і розвинене технічне мислення.

Технічні ліцеї готуватимуть за 14-ма спеціалізаціями (не надаючи кваліфікаційного диплома): економічно-адміністративна; суспільно-соціальна; послугово-господарська; механічна; електроенергетична; електронна; хімічна; рільничо-харчова; трикотажна; лісництва і технології дерева; металоплавно-металургійна; комунікації і транспорту.

Поліцейські школи — це ті, де випускники загальноосвітніх ліцеїв і технічних ліцеїв здобуватимуть професії. Термін навчання, залежно від професії, — від кількох місяців до 2 років. Ці школи будуть виконувати навчальні завдання відповідно до потреб господарського середовища. З ними також вестимуть співпрацю за темою програм навчання, освітніх потреб

населення. Вища професійна школа гарантує вищу професійну освіту зі званням інженера цієї професії або трилітню професійну школу зі званням професійний ліценціат [3].

Уведення нової моделі професійної освіти має обмежити безробіття серед молоді. Її ефект очікується через кілька найближчих років. Процеси трансформації у Польщі вимагають від держави нової відповідальності у ставленні до молодого покоління. Завдання держави – створення можливостей повної достовірної професійної інформації і доступу до професійного орадаництва у методичних центрах. Від правильного вибору професії залежить доля молодої людини і її становище на ринку праці. Структурні зміни на ринку праці та реформаторські зміни у професійній освіті вимагатимуть спеціального професійного дорадаництва.

Існуюча система професійного дорадаництва в ситуації великого безробіття стала мало ефективною. Це особливо чітко видно у праці. Молоді безробітні не вміють успішно шукати роботу, використовувати інформацію і планувати альтернативні вирішення своєї професійної проблеми. Професійне дорадаництво повинно становити низку інтегрованих дій, поодиноких виконавчих елементів, що реалізують різноманітні, але водночас взаємодоповнюючі завдання, підпорядковані одній меті, якою є підготовка до свідомого і правильного вибору професії, місця праці або зміни професії, дій достатніх і необхідних, щоб досягнути мету [4].

Всі заходи в галузі професійного дорадаництва – це процес, розрахований на роки шкільного навчання. Практика вчить, що модернізація одного елемента професійного дорадаництва (напр., для дорослих) без зміни інших (напр., для молоді) стає неefективною. Тому зміни й удосконалення повинні торкатися обох вікових груп [5].

Уводяться такі напрями змін, щоб молодь у процесі шкільного навчання здобула універсальні вміння:

- пізнати себе самого (свої здібності, потреби, моральні й естетичні якості, риси характеру і темпераменту);
- вміти оцінити свої можливості у сфері знань, психофізичних і матеріальних умов;
- комунікаційні вміння, пошук і використання потрібної інформації, перевірка її достовірності;
- вміння самопредставлення у різних обставинах;
- знання процедур, пов'язаних із вибором професії і місця праці;
- ознайомлення з державними законами, які регулюють ринок праці.

Професійне дорадаництво стосується учнів початкових шкіл, гімназій та загальноосвітніх ліцеїв.

Молодь, яка опинилась на ринку праці внаслідок звільнення з роботи, не вміє знайти для себе місце, окреслити перепідготовку. Для неї необхідна допомога не тільки посередника праці, але й професійного дорадачника. Сьогодні необхідним є розширення служби професійного дорадаництва в центрах праці, які були б гарантом доступності послуг професійного дорадаництва, ретельної інформації про професії і ринок праці, творили б індивідуальні плани праці для безробітних випускників середніх шкіл, а також плани праці для звільнюваної молоді.

Однією з форм реалізованої програми професійного дорадаництва для безробітної молоді є підготовка дорадачників на академічному рівні й у формі післядипломного навчання. У позашкільній формі розвиваються професійні курси для молодих безробітних. Ці завдання реалізують центри праці.

Навчання, адресоване безробітній молоді, виконує дві важливі функції:

- суспільну, активізуючи безробітного випускника і створюючи перспективу знайдення праці, захищаючи його перед суспільно-психологічною деградацією, що є наслідком безробіття;
- економічну, заохочуючи підприємства до локальних інвестицій.

В умовах господарської трансформації уряд прийняв закон примату вдосконалення молоді перед безробіттям. Цьому товаришує переконання, що удосконалення — процес безперервний, він є основою розвитку людини, а також її адаптації до нових умов життя. Сьогодні всі дошкільні та позашкільні інституції є важливим партнером у питаннях, що піднімаються в центрах праці [6].

Вони гарантують можливість удосконалення безробітної молоді, особливо:

- молоді з середньою освітою, загальноосвітньою школою – здобуття професійних

кваліфікації, а також уміння активно шукати роботу;

– молоді з професійною підготовкою, на професію якої немає місця на ринку праці, через перепідготовку, здобуття вмінь шукати роботу, а також вивчення нових додаткових умінь, що збільшує її можливості знайти роботу;

– молоді, професійна підготовка якої не відповідає вимогам ринку праці, для якої доповнюючі курси, підвищення кваліфікації і вмиле шукання роботи, стверджує ширші можливості на ринку праці.

Проведений аналіз ринку праці в період господарської трансформації вказує на необхідність особливих дій щодо молоді. Виявляється, що найважче завдання для неї в останні роки — це знайти першу роботу.

Проведені дослідження (опрацьовані Головним Статистичним Урядом – аналіз польського ринку праці в 1990-1994 роках, напрями змін і завдання політики ринку праці, Варшава, 1995) показують, що особи, які працювали в 1990 р., є безробітними в 1994р. Ті, які входили на ринок праці в серпні 1994 р., отримували її в 15%, половина з них були безробітними. Перший контакт із ринком праці — це велика проблема випускників. Підтверджують це й результати досліджень: серед безробітних віком 15-24 роки 70 % ніколи до цього часу не працювало.

Щоби заохотити випускників до більшої активності в пошуку роботи, водночас беручи до уваги постулати експертів, які досліджують ринок праці, введено зміни в існуючу систему допомог. Фінансова допомога часто заохочує безробітного до пасивності. Молодь виявляє потребу працювати, стверджуючи одночасно, що на пропозицію відповідної праці чекатиме до кінця терміну отримування допомоги [7].

Для реалізації програм професійної активізації молоді, впроваджуються різні дії, які створюють більші можливості, шанс знайти роботу. Однією точкою цієї програми є преференційне місце для молоді на ринку праці. Прийнята програма “Промоція професійної активності молоді”, завдання якої було гарантувати молодим 1/3 місць праці в цьому році, дала позитивні результати.

Так, у ЗУС серед прийнятих до праці 28,6%, – випускники. У більшості відділів ЗУС не було проблеми прийняти випускників середніх шкіл. Проблеми з'явилися із пошуком випускників вищих шкіл, особливо з юридичною, інформаційною і економічною спеціалізаціями. Ті ж проблеми з'явилися у відношенні до працівників з вищою освітою і професійною практикою [8].

Завершуючи роздуми над вибраними проблемами професійної підготовки і безробіття молоді в період трансформації державного ладу у Польщі, треба ствердити: запропонована модель реформи професійного навчання збігається зі сподіваннями молоді, вчителів, а також працедавців. Підприємства очікують всебічно підготовлених працівників; фахівців різної кваліфікації.

Головним завданням освіти в умовах ринкової економіки є підготовка покоління фахівців, здатних працювати в нових соціально-економічних умовах, активно сприяти цим змінам, йти у парі з науково-технічним прогресом, більш гнучко реагувати на вимоги ринку праці, вмиле використовувати конкурентну спроможність тощо.

Це буде вимагати доброї підготовки менеджментських і педагогічних кадрів у всіх видах шкіл, створення кращих важелів керівництва школою, а також створення умов для позашкільних навчально-виховних закладів. Тому сьогодні важко розділити етап науки від етапу професійної праці. Ці два процеси взаємно переплітаються і доповнюються.

Для реалізації реформи професійної освіти важливі три проблеми. Перша: учні в школі повинні здобувати основні професійні вміння, основні вміння повинні бути змістом програм професійної освіти. Друга: система приучування учнів, майбутніх працівників, до безперервної освіти. Оцінюється, що професійні кваліфікації вимагають актуалізації через 5-6 років, і навіть частіше [9]. Здобуття нових кваліфікацій, професійна активність і постійне вдосконалення – це вимога сучасного ринку праці. Третя: оновлення професійного дорадництва [10].

Суспільно-економічна трансформація, яка відбувається у Польщі, розвиток науки, техніки, а також недалека перспектива приєднання до Європейського Союзу ставлять перед освітою нові вимоги. Однією з багатьох ланок цього процесу є необхідність безперервної

ЗА РУБЕЖЕМ

освіти, удосконалення. Гарантом цього має бути реформа державної освіти і суспільно-господарська політика щодо забезпечення праці, що дозволить молоді здобути знання і кваліфікацію, необхідні для виконання головної праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Młonek K. : Młodzież na rynku pracy w Polsce w świetle badań. Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1996. – S.86-87.
2. Młonek K.: Tamże, s.7-8 oraz: Zagrożenie startu zawodowego młodzieży. Polityka Społeczna nr 2, 1991, Rychlik E. Kostrubiec S.: Losy zawodowe absolwentów w latach 1989-1994. GUS, Warszawa 1995. Sobczak H.: Analiza sytuacji na rynku pracy w 1991 r. Rynek Pracy nr 3, 1992. Witkowski J.: Przebieg aktywności zawodowej absolwentów. W: Losy zawodowe absolwentów w latach 1989-1994.GUS, Warszawa 1995. Kabaj M. Program przeciwdziałania bezrobociu. Ekspertyzy – Poszukiwania - Propozycje. IPiSS, Warszawa, 1993.
3. Promocja aktywności zawodowej młodzieży. Program przeciwdziałania bezrobociu wśród młodzieży. Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej. Krajowy Urząd Pracy. Warszawa 1995, s.16-22.
4. Tamże, s.24-25.
5. Tamże, s. 28.
6. Rachalska W.: Poradnictwo zawodowe w Polsce w okresie transformacji. [w]: Przygotowanie i doskonalenie zawodowe pracowników. [Red]. B. Pietrulewicz. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Zielona Góra,1996. – S.6.
7. Drogosz-Zabłocka E.: Kształcenie zawodowe w warunkach transformacji gospodarczej w latach 1990-1992.Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 1993,s.52-53.
8. Młonek K.: Młodzież na rynku pracy...s.69 Na podstawie : Opracowanie GUS- Analiza polskiego rynku pracy w latach 1990-1994,kierunki zmian i rola polityk rynku pracy. Warszawa 1995.
9. Mielżyński J. Wybrane problemy przygotowania i doskonalenia zawodowego kadr kierowniczych i pracowników ZUS.[w] Przygotowanie i doskonalenie zawodowe pracowników.[red] B.Pietrulewicz. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1996. – S.106.
10. Jeruszka U. Edukacja zawodowa a zatrudnienie.[w:] Pedagogika Pracy, nr 35,1999. – S.102.
11. Rachalska W. Poradnictwo zawodowe w Polsce w okresie transformacji.[w:] Przygotowanie i doskonalenie zawodowe pracowników,[red] B.Pietrulewicz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Zielona Góra ,1996. – S.6-16.

АВТОРИ НОМЕРА

Алексєва Тетяна Володимирівна	здобувач кафедри професійної педагогіки, викладач кафедри іноземних мов Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д.Осипенко
Арделян Георгій Іванович	аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТДПУ)
Бабій Ірина Михайлівна	кандидат філологічних наук, асистент кафедри української мови ТДПУ
Блозва Ігор Йосипович	викладач Борніївського агротехнічного коледжу
Васильєв Володимир Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту Дніпропетровського державного університету
Вихруш Віра Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова (НПУ)
Гавришак Ігор Іванович	викладач Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕІПО)
Гуцулей Йосип Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ
Демінський Олексій Цезарович	професор, ректор Донецького інституту здоров'я і фізичної культури
Демченко Олександра Йосипівна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії ім. Горбачєвського
Дерев'яна Любов Йосипівна	викладач кафедри слов'янських мов і зарубіжної літератури ТЕІПО
Завгородня Тетяна Костянтинівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника
Ігнатенко Наталія Віталіївна	методист ТЕІПО
Капітанець Олександр Миколайович	ст. викладач кафедри менеджменту організації Хмельницького інституту економіки і підприємництва
Козяр Микола Миколайович	асистент кафедри нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки Рівненського державного технічного університету
Корчевська Ольга Петрівна	асистент кафедри природничих і математичних дисциплін початкового навчання ТДПУ
Кушнір Василь Андрійович	кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка (КДПУ)
Макарук Віра Василівна	здобувач кафедри історії педагогіки і українознавства Прикарпатського університету ім.В.Стефаника
Мануков Віктор Сергійович	вчитель трудового навчання СШ №3 м.Вишгорода Київської області
Мельжницькі Ян	здобувач інституту Техніки, працівник управління Соц. страху в м.Зелена Гура
Наумчук Володимир Іванович	аспірант кафедри педагогіки ТДПУ
Ніколаєнко Поліна Митрофанівна	кандидат педагогічних наук, доцент НПУ ім.М.П.Драгоманова

Осипов Олександр Вікторович	кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки АПН України
Павленко Олена Василівна	старший викладач кафедри методики початкової освіти Переяслав-Хмельницького педагогічного інституту
Палихата Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ
Притула Дмитро Борисович	заслужений артист України, викладач КДПУ
Розумовська Оксана Борисівна	асистент кафедри інформатики Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету
Таборовець Любов Михайлівна	старший викладач Рівненського інституту слов'янознавства Київського інституту "Слов'янський університет"
Токарева Людмила Олексіївна	аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання ДІЗФВС
Федорчук Вікторія Вікторівна	аспірант НПУ ім.М.Драгоманова
Щерман Михайло Ісаакович	кандидат технічних наук, старший викладач кафедри спеціальних дисциплін Херсонського факультету Запорізького юридичного інституту МВС України, капітан міліції
Юцевич Юрій Євгенович	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії естетичного виховання інституту проблем виховання АПН України
Яковичин Руслан Ярославович	пошукувач кафедри педагогіки ТЕІПО

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	3
<i>Михайло Шерман. Новітні комп'ютерні технології навчання як засіб формування інформаційної культури (на прикладі підготовки майбутнього працівника міліції)</i>	3
<i>Тетяна Алексєєва. Індивідуальний підхід у навчанні іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі</i>	5
<i>Микола Козяр. Методичні підходи до інтегрування вимог загально-інженерних, спеціальних дисциплін, вимог виробництва та формування вмій з побудови зображень</i>	9
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	16
<i>Віра Вихруц. Психологічне обґрунтування інноваційних підходів у вітчизняній дидактиці другої половини ХІХ- початку ХХ століття</i>	16
<i>Людмила Дерев'яна. Особливості формування творчих здібностей учнів при вивченні гуманітарних дисциплін у загальноосвітніх школах Галичини (1900-1939 рр.)</i>	18
<i>Наталія Ігнатенко. Проблема підручника з історії в середніх школах Західної України (1900-1939 рр.)</i>	25
<i>Тетяна Завгородня, Тетяна Тебешиєвська. Психолого-педагогічне вивчення учнів як необхідна умова організації навчально-виховного процесу в школах Галичини (20-30-ті роки ХХ ст.)</i>	32
<i>Віра Макарук. Розробка дидактичних основ вивчення української мови та літератури у творчих пошуках галицьких педагогів (друга половина ХІХ –початок ХХ століття)</i>	34
ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ	38
<i>Йосип Гушулей. Теоретичні засади побудови політехнічного практикуму для ліцеїв</i>	38
<i>Олександр Осипов, Віктор Мануков. Зміст курсу "Основи вибору технічних професій і спеціальностей" та його реалізація на уроках трудового навчання</i>	46
<i>Володимир Васильєв. Соціально-педагогічні проблеми створення умов для професійного самоствердження молоді</i>	49
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ І МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	53
<i>Оксана Розумовська. Особливості застосування системи психолого-дидактичних та методико-психологічних закономірностей в умовах впровадження нових інформаційних технологій навчання</i>	53
<i>Ольга Корчевська. Методи індивідуальної і групової роботи з математичними завданнями підвищеної складності у початкових класах</i>	55
ЛІНГВОДИДАКТИКА	59
<i>Любов Таборовець. Формування граматичних знань, умінь та навичок на заняттях словацької мови</i>	59
<i>Ігор Гаврищак. Граматика О.Огоновського і специфіка формування пізнавальної активності учнів галицьких гімназій другої половини ХІХ століття</i>	65
<i>Ірина Бабій. Епітет і особливості його вивчення у школі (лінгвостилістичний аспект)</i>	68
<i>Елеонора Палихата. Норми оцінювання діалогічних висловлювань</i>	72
МИСТЕЦЬКА ОСВІТА	79

<i>Юрій Юцевич, Олена Павленко. Рок-музика та її вплив на молодь</i>	79
<i>Поліна Ніколасико, Дмитро Притула. Формування професійної спрямованості майбутніх вчителів музики в хоровому класі</i>	86
<i>Вікторія Федорчук. Феноменологія музики у контексті гуманізації навчального процесу у вузі</i>	88
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ	92
<i>Олексій Демінський. Особливості змісту навчально-тренувальної роботи на етапі вищих досягнень (стадія максимальної реалізації спортивних можливостей)</i>	92
<i>Людмила Токарєва. Розробка і характеристика методу діагностики психофізіологічного стану спортсменів</i>	95
<i>Георгій Арделян. Форми організації занять фізичними вправами в школах Румунії</i>	98
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	101
<i>Ігор Блозва. Особливості методики формування професійних умінь і навичок студентів агротехнічного коледжу</i>	101
<i>Володимир Наумчук. Професійна підготовка студентів факультету фізичного виховання в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор</i>	105
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	113
<i>Василь Кушнір. Системний аналіз педагогічного процесу</i>	113
<i>Олександр Капітанець. Вибір і застосування методів професійно-педагогічної підготовки менеджерів</i>	114
ЗА РУБЕЖЕМ	119
<i>Руслан Яковичин. Проблема морального виховання в зарубіжній педагогіці другої половини ХІХ століття (на прикладі Німеччини)</i>	119
<i>Олександра Демченко. Провідні ідеї та традиції релігійного виховання в британських сім'ях</i>	122
<i>Ян Мельжшиньскі. Вибрані проблеми підготовки і професійного вдосконалення молоді в період суспільно-господарських змін у Польщі</i>	126
ЗМІСТ	133