

ББК 74

Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. № 2. — 2000 р. — 146 с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України,
присвячується 60-річчю відродження університету*

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 8 лютого 2000 року (протокол № 6)*

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 Галина Дідук,

Комп'ютерна верстка: Ольга Боднар.

ББК 74

Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Галина ЄЛЬНИКОВА

УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ ЯК СКЛАДОВА ШКОЛИ СОЦІАЛЬНИХ СИСТЕМ

Як відомо, загальна наука управління у своєму розвитку пройшла п'ять шкіл: класичну наукову (Ф.Тейлор), неокласичну адміністративну (А.Файоль), школу людських стосунків (Е.Мейо, М.Фолет), емпіричну кількісну (Мак-Грегор, Макмурі, ін.), школу соціальних систем (Ч.Барнард), розвиток яких продовжується і в теперішній час.

Управління освітою є породженням школи соціальних систем і розглядається з позицій теорій, напрацьованих цією школою.

Ідею загальної теорії систем у 1937 році висловив Людвиг фон Берталанфі. Ця ідея була розвинута на основі концепції структурно-функціонального аналізу (Т.Парсонс, Р.Мертон) та концепції соціального біхевіоризму.

Засновник цієї школи Честер Барнард розробив на міждисциплінарному рівні комплексний метод цілісної теорії організації і управління. Він виявив сутність мотивації діяльності як досягнення закономірної рівноваги між внеском і задоволенням людини з перебільшенням останнього. Те, що одержує людина як результат її діяльності, повинно мати вигоду, але не у формі внеску. Барнард розробив загальні стимули, які впливають на поведінку людини в організації. Цікава ідея вченого щодо функціонального планування, яке підтримує організаційну систему, і еволюційного планування, спрямованого на досягнення стратегічних цілей шляхом вирішення проміжних завдань.

Системний підхід дає можливість сконцентрувати зусилля на вузлових питаннях управління: формулювання та ієрархічне сполучення цілей, вибір засобів і методів діяльності, забезпечення кількісної оцінки результатів. Продуктивність управління забезпечується постійним системним аналізом усіх етапів діяльності.

У 80-х роках виходить робота Н.Кузьміної “Системный подход в педагогическом исследовании”, у якій розкривається поняття “педагогічної системи”, виділяються її структурні та функціональні компоненти. Визначається, що кожна педагогічна система є елементом системи більш високого порядку. Наприклад, дошкільні заклади – елементи системи дошкільної освіти; школи – елементи системи загальної середньої освіти; професійні училища, технікуми – елементи системи професійної освіти. Дошкільна освіта, загальна середня освіта, професійна освіта – це елементи системи освіти.

Цікавим було виділення функціональних компонентів педагогічної системи, які можна було застосувати по всій ієрархії управлінських структур системи освіти. Це такі компоненти: проектувальний, конструктивний, організаційний, комунікативний, гностичний.

Н.Кузьміна розкриває сутність ієрархічного аналізу. Виділяє критерії оцінки діяльності педагогічних систем, застосовуючи метод дослідження операцій. Отже, заслуга Кузьміної в тому, що вона основні теорії школи соціальних систем перенесла в сферу педагогічної діяльності, в управління загальною середньою освітою.

До теорії школи соціальних систем належить концепція ситуативного підходу Р.Моклера. В 70-ті роки цей метод займав одне з провідних місць в американській теорії організації і управління.

Ситуація – це сполучення умов та обставин, які складають нову обстановку, нове оточення. Для досягнення цілей в змінних умовах необхідні такі дії:

- вивчення характеристик ситуації і виділення факторів, які безпосередньо впливають на прийняття рішення;
- розробка проведення діагностування ситуації з метою визначення цілей, завдань, шляхів їх виконання;
- альтернатив діяльності;
- оцінювання кожної альтернативи вибір тієї, яка відповідає ситуації;
- виконання плану.

Ситуативний підхід, покладений в основу методу ситуативного менеджменту, допомагає здійснювати цільове управління в освіті.

Система управління освітою є різновидом соціальних систем. Тому нам слід звернутися до розгляду соціологічних основ управління освітою. Соціальна система (за Т.Парсонсом) розташована на чотирьох рівнях організації суспільства:

- на керованому (технічному), де соціальні елементи безпосередньо взаємодіють один з одним;
- на управлінському, який регулює процеси першого рівня;
- на інституційному, де вирішуються загальні питання;
- на соціетальному, де визначається політика діяльності всіх рівнів.

Н.Лукашевич, використовуючи методологію Парсонса, виділяє три рівні управління освітою: державний, самоуправлінський і саморегуляційний.

Державний (соціетальний) рівень забезпечує єдність освіти зі всіма сферами організації суспільства: економічною, політичною, духовною. Його рішення, нормативи, розпорядження обов'язкові для нижчих рівнів. На цьому рівні всі новачі, ідеї, наукові наробки проходять експертизу на соціальну доцільність, випрацюється програма розвитку і функціонування освіти.

Самоуправлінський рівень спрямовується на рішення операційних проблем. Створені (відібрані) на державному рівні програми, накази, розпорядження, ідеї передаються на самоуправлінський рівень як загальні, не враховуючи специфіки і особливостей самоуправлінського рівня. Документи набувають реалістичності здійснення через їх пристосування до місцевих умов. Цьому рівню відповідають регіональні управлінські структури освіти: Міносвіти АР Крим, управління освіти областей України, управління освіти Київської та Севастопольської міських держадміністрацій, районні відділи освіти. В межах школи таку роль виконує адміністративний рівень.

На саморегуляційному рівні управління відбуваються процеси самоорганізації і самоуправління. Саморегуляція – це властивість всіх біологічних істот. Людина здійснює саморегуляцію на основі базових потреб і соціальних інтересів шляхом їх взаємоприспосадування і “самонаведення” на вибір реальних способів їх задоволення. В цьому розумінні викликають інтерес розроблені Е.Дюркгеймом “Правила, относящиеся к объяснению факта”. Ми наводимо два з них, які стосуються питань управління соціальними системами. *Перше*: “Якщо суспільство є лише система засобів, встановлених людьми для досягнення певних цілей, то ці цілі можуть бути тільки індивідуальними, тому що до суспільства могли існувати тільки індивіди. Від індивіду, значить, виходять ідеї і потреби, які обумовили формування суспільства, а, якщо від нього все іде, то ним неодмінно все повинно й пояснитися”. *Друге*: “Вихідними причинами колективних уявлень, емоцій, спрямувань є не стан свідомості індивідів, а умови, в яких знаходиться соціальне тіло в цілому”.

Отже, по-перше, система загальної середньої освіти повинна ґрунтуватися на цілях учня і формування цілей треба здійснювати не зверху вниз низхідними потоками, а знизу вверх висхідним шляхом; по-друге, регулювати пізнавальну діяльність учня треба не силовими методами (директивними гаслами про обов'язки учнів, запевненнями в тому, що знання знадобляться в житті, ін.), а створенням відповідних умов, в яких учень мимоволі здійснює пізнавальні дії, або по своїй добрій волі вибирає цю діяльність. Саме “добра воля” ґрунтує свободу вибору, яка, в свою чергу, обумовлюється узгодженням базової потреби, соціальних інтересів дитини та вимог вчителя до неї.

Саморегуляція відбувається на чуттєвому і раціональному (свідомому) рівнях. На першому рівні цьому сприяє задоволення від соціального спілкування. На другому – збіг з

особистими установками на систему цінностей, які в основному відповідають розробленим моделям (цілям).

Саморегуляція має всі атрибути процесу управління: цілеспрямованість, координацію, кореляцію взаємодії.

Тому саморегуляційний рівень управління освітою складається з двох рівнів соціальної системи: первинного і управлінського. Клітинкою цього рівня є діяльність двох суб'єктів, які представляють інтереси різних соціальних рівнів (а значить, і різні цілі). Завдання даного рівня – відрегулювати цю взаємодію, встановити співвідповідність цілей.

На саморегуляційному рівні взаємодіють вчителі (управлінський рівень соціальної системи) і учні (первинний рівень соціальної системи).

Отже, модель управління загальною середньою освітою з позицій соціології має три рівні, два з яких (самоуправлінський і саморегуляційний) передбачають кооперацію діяльності. На самоуправлінському рівні кооперується діяльність інституціонального і частини державного (соціетального) рівня соціальної системи (бо всі структури державного управління належать соціальному рівню соціальної системи). На саморегуляційному рівні, як вже згадувалося, кооперується діяльність первинного і управлінського рівня соціальної системи.

На наш погляд, виділення трьох рівнів управління освітою з соціальних позицій не викликає сумнівів. Сумнів викликає розподіл складових в середині виділених рівнів. Основним завданням будь-якої освіти, в т.ч. загальної середньої, є розвиток людини, яку ми освічуємо. Отже, результатом освіти будуть позитивні зміни, які відбуваються з людиною, яку ми навчаємо та виховуємо. Людина сама спроможна висувати мету і організовувати свою діяльність на її досягнення. Цей процес може відбуватися без зовнішнього спрямовуючого керування – і з ним. У першому випадку ми маємо справу з самоосвітою. У другому – з організованою освітою за допомогою вчителів, дистанційних завдань (при дистанційних формах навчання). Значить, саморегуляція проходить на рівні учня, тому, логічно на саморегуляційному рівні моделі залишити тільки учня. Самоуправлінська діяльність передбачає визначення напрямку розвитку учня і відбір змісту та методів, засобів навчання, створення відповідних умов. Цією роботою в загальноосвітньому закладі займаються педагоги та батьки. Тому на самоуправлінському рівні доцільно залишити керівника, його заступників, вчителів, батьків (учнів, бо ставлення батьків до організації навчально-виховного процесу складається під впливом особистісних уявлень дітей).

На державному рівні залишаються всі державні управлінські структури. Незалежно від того, що на рівні регіонів органи управління загальною середньою освітою проводять скеровування дії нормативів на регіональні умови, все ж таки, ці органи визначають і політику загальної середньої освіти для всіх відповідних закладів, які розташовані на території району. Вони ж проводять державне визначення статусу закладів при ліцензуванні, якості їх діяльності при атестації, санкціонують інноваційні програми навчання, ідеї створення об'єднань навчально-виховних закладів тощо.

Соціологи В.Нечаєв, В.Іванов визначили із своїх позицій сутність управлінської діяльності. Вони виділили три фази управління: підготовча (прогнозування, програмування), оперативна (кореляція взаємодій, стимулювання), результуюча (санкціонування або відхилення результату) та “одинарний цикл” управління (визначення завдання, аналіз інформації, прогнозування результатів і термінів, планування, рішення шляхом вибору варіанту, організація, контроль).

В.Солодков пропонує модель алгоритму управління:

1. Інструментальний етап (теоретико-методологічний і документально-нормативний підетапи).
2. Комунікативний етап (налагодження циркуляційних каналів інформаційних потоків в ієрархії і горизонтах).
3. Координаційний етап (координація діяльності на всіх рівнях управління).
4. Етап прийняття рішення (випрацювання конкретної програми і технології її здійснення).
5. Організаційно-контрольний етап.

Як бачимо, теорія соціального управління не має якоїсь специфіки щодо змісту і послідовності управлінських дій. Такі ж самі розробки щодо цього питання дає загальна наука управління. Це пояснюється тим, що саме управління за своєю природою є соціальним явищем. Тому процес його здійснення неодмінно ґрунтується на логічній основі організації процесу діяльності, що є однаковим для всіх соціальних систем.

Певного розвитку в Україні набуває філософія освіти (В.Лутай), яка розробляє методологічні засади для розвитку сучасної освіти. Цікавим є положення про діалогічну взаємодію суб'єктів освіти, принципи субстанціональної єдності і діалогічної згоди. Розробляються філософсько-методологічні засади управління сучасною освітою. Диференціація цих знань в окрему науку дозволяє напрямлено здійснювати зміни в освітній системі управління.

Поруч з розвитком теорії загального та соціального управління розвивалися теорії управління освітою, в т.ч. загальною середньою. В.Сандер в своїй роботі "Управление системами образования: проблемы и тенденции" надає чотири концепції управління. Перша була висунута ще на початку XX ст. Вона заснована на критерії економічної ефективності освітніх організацій. Це закрита, механістична, раціональна система, управління якої націлено на забезпечення ефективності. Таке управління відповідає першій моделі школи. Авторами теорії моделі школи є Е.Маркс, Л. де Калюве та М.Петрі (Голландія). Ця теорія описана в книзі "Развитие школы: модели и измерения" (була популярна на Заході у 80-ті роки, стала доступною для наших читачів після перекладу її на російську мову Калузьким інститутом соціології у 1993 році). У відповідності з цією теорією школи першої моделі являють собою своєрідний "конвеєр" по виробництву учнів із заздалегідь заданими стандартними якостями. Учень пристосовується до того, що може запропонувати йому школа. Діти поділяються на потоки в залежності від рівня здібностей. У вищому потоці готують "еліту", інші ідуть у нижчий потік.

Друга концепція управління освітою заснована на критерії педагогічної ефективності, спирається на психічні основи розвитку дитини. Адміністрація шкіл з таким управлінням керується принципами біхевіоризму.

За теорією голландських вчених це школи другої моделі. Специфіка навчально-виховного процесу таких шкіл полягає в тому, що групування учнів і навчального матеріалу не поточне, а класно-урочне. Учні вивчають дисципліни на доступному рівні у відповідності зі своїми нахилами та здібностями. Наприклад, один учень може вивчати математику на вищому рівні, англійську мову – на нижчому. Другий учень – навпаки. Всі учні однієї паралелі постійно перекомпоновуються так, щоб у вчителя на уроці опинилися діти одного рівня здібностей.

Школи третьої моделі поєднують в собі управління за першою і другою концепціями. Тут намагаються забезпечити і держстандарт освіти і врахувати індивідуальність. Класи в таких школах формуються так, щоб поєднати дітей різних рівнів здібностей і різних прошарків населення. Організація педагогічного процесу вимагає високої професійності вчителів, зокрема в диференційованій роботі з учнями, в умінні створити належну атмосферу кооперативної праці.

Всі перелічені вище моделі орієнтовані на держстандарт.

Третя і четверта концепції управління освітою спрямовані на розвиток учнів. Так, третя концепція має критерій гнучкості. Це відкрита адаптивна система, яка надає значення ситуативним змінним оточення. Аналізуючи зміни в освітній політиці держави і суспільства, школа вносить певні зміни у процес функціонування, забезпечуючи політичну гнучкість.

Четверта концепція в своїй основі має критерій релевантності, який ґрунтується на положеннях екзистенціалізму, діалектичного методу критичного реалізму в теорії людських відносин.

Ці концепції відповідають четвертій і п'ятій моделям шкіл. Такі школи зорієнтовані на індивідуальний підхід до учня і їх особистісний розвиток. Головне в цих школах те, що там питання управління (супровід учня) мають рівну позицію щодо питань знань з предметів у відповідності з держстандартами.

Замовниками в таких школах є переважно батьки і учні, хоча держстандарти також дотримуються.

Цілі навчання тут висувають самі учні (з консультативною допомогою вчителів при необхідності), адаптуючи їх на реальні умови, на свої здібності та можливості. Учні вчаться діяти в мінливих умовах, визначати своє місце в соціумі.

На засвоєння знань, зв'язаних з соціальними цілями, відводиться стільки ж часу, скільки на базовий предмет. Вчителі самі визначають стратегію навчання, розробляють інтегровані курси. Постійно відслідковуються досягнення учнів у порівнянні не з держстандартом, а з метою яку поставили учні та вчителі.

Практика шкіл України також зорієнтована на розвиток учнів. Для цього використовуються ідеї Вальдорфської педагогіки, технології навчання Марії Монтесорі, концепцій особистісно-орієнтованого навчання Якиманської, індивідуального навчання Д.Ховарда, створення насиченого освітнього середовища С.Подмазіна, модульно-розвивального навчання А.Фурмана, спонукальних стимулів і гнучкого моделювання Т.Левченко.

Успішно працюють школи діалогу культур Курганова, школи розвивального навчання В.Репкіна.

Цікавими для вітчизняної науки управління освітою є критично-креативна парадигма освіти, яка висунута прихильниками демократизації країни з парламентським устроєм. Ця парадигма зорієнтована на формування вільної людини, здатної швидко адаптуватися у змінюваному суспільстві на основі критичного аналізу з застосуванням принципу "від майбутнього до сучасного тощо".

Цікавим також є створення гуманітарно-системної теорії освіти (Е.Гусинський), яка стверджує міждисциплінарний підхід до розгляду явищ.

Особливістю концепцій, теорій, технологій, методів тощо, які з'являються в останній час, є загальна основа: це їх розробка з синергетичних позицій розвитку в умовах нестабільності, багатофакторності, невизначеності. Така основа відповідає умовам ринку і спрямовує адаптивні процеси у визначеному руслі.

Таким чином, розвиток науки управління загальною середньою освітою відбувається у рамках управлінської школи соціальних систем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. — Харків: — Крок, 1999. — 303 с.
2. Корсак К. До проблеми парадигми сучасної національної освіти// Освіта і управління. — К., 1997, т.І. — № 4, С.21-22.
3. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования/ Конспект лекций. Под ред. Н.П.Лукашевич. — К.: МАУП, 1997 — 244 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Йосип ГУШУЛЕЙ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ ОСНОВ ТЕХНІКИ ДЛЯ ЛІЦЕІВ

Навчальним планом для шкіл з поглибленим трудовим навчанням (варіант “Освітня галузь “Технології” в технічних ліцеях”) передбачено вивчення курсу “Основи техніки” [5, 118]. Запровадження його у технічних ліцеях потребує, в першу чергу, визначення змісту і структури загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти “школа – вищий заклад освіти”.

Обґрунтування змісту і структури навчальних предметів залишається однією із основних проблем дидактики. Ця проблема по-різному розглядається в роботах В.Леднева, М.Скаткіна, П.Ставського та інших дослідників. Єдиних принципів і методик конструювання навчальних предметів не існує. Такий стан обумовлюється не тільки недостатнім розвитком педагогічної науки, а й складністю даної проблеми, її залежністю від багатьох чинників, окремі з яких мають змінний характер. Це особливо стосується такого порівняно нового компоненту освіти, як загальнотехнічна підготовка школярів.

У роботах П.Ставського розглядаються теоретико-методологічні основи побудови змісту політехнічної освіти у загальноосвітній школі. Розроблений автором особистісно-діяльнісний підхід характеризується тим, що до визначення змісту навчальних предметів пропонується підходити «не від знань про наукові основи виробництва», не від загального у виробництві, не від його «порівняльно-політехнічного аналізу», а від рис особистості і від формуючої її діяльності» [8, 7]. Такий підхід протиставляється концепції «галузевого політехнізму», у якому виділяється зміст загальної політехнічної освіти, єдиної для всіх учнів, і галузевого змісту, який відповідає специфіці професійної підготовки.

Визначаючи напрями пошуків оптимального змісту загальнотехнічної підготовки учнів в умовах сучасного розвитку науки і техніки, потрібно враховувати спільність як наукових основ різних галузей виробництва, так і функцій праці в ньому. Якщо до аналізу кожної сфери техніки підійти з огляду ті види діяльності, що їх виконують працівники, зайняті в ній, то можна визначити їх типові функції. На основі порівняння цих функцій з’являється можливість встановити загальні, типові види діяльності всієї виробничої техніки. Виявлення типових, спільних видів діяльності, пов’язаних зі всією виробничою технікою, дасть можливість розробити шляхи оволодіння цими видами діяльності.

При цьому слід враховувати і те, що сукупності техніки неоднакові за своєю розповсюдженістю в народному господарстві. Так, енергетична техніка більш розповсюджена порівняно з технікою для добування та виробництва матеріалів. Важливий і такий чинник, як різноманітність об’єктів того чи іншого підрозділу техніки. Якщо енергетична техніка є більш розповсюдженою в зазначеному вище розумінні, то кількістю вона поступається технологічній.

На думку В.Гусева, основою визначення змісту і структури політехнічних знань і вмінь «є моделювання не педагогічного процесу діяльності вчителя трудового навчання, а створення узагальненої моделі політехнічної діяльності робітника сучасного виробництва» [3, 23]. Проаналізувавши виробничий процес, автор виділяє такі його основні елементи: праця людини, засоби праці, предмети праці (сировина та матеріали), технології (зв’язок між предметами праці і засобами праці), організаційні відносини (зв’язок між людиною і трудовим процесом), економічні взаємини. На основі виділених елементів здійснюється підбір та розподіл

навчальних предметів [2, 10]. Враховуючи велику різноманітність функціональних органів технічних систем, системно-структурний аналіз сучасного виробничого процесу, на нашу думку, не може бути взятий за основу при конструюванні змісту загальнотехнічної підготовки школярів.

При визначенні змісту загальнотехнічної підготовки доцільно враховувати і досвід побудови навчального матеріалу з природничих дисциплін. Так, у процесі науково обгрунтованої моделі курсу загальної хімії використано принцип генетичної побудови навчального предмету. Центальною ланкою цього методологічного підходу є визначення «клітиночки» системи, «яка вміщує у собі її структурні характеристики» [7, 66]. Таку «клітиночку» автори наділяють поняттям «електрон в атомі». Структура побудованого таким чином курсу може бути представлена у вигляді піраміди, вершиною якої є поняття «електрон в атомі», а основу утворюють навчальні елементи, які відповідають уявленню про хімічні властивості елементів і сполук.

Для визначення змісту шкільної освіти у високорозвинутих країнах широко використовується й експертний метод. Наприклад, програму "Світ техніки" у США складала група спеціалістів, в яку входили представники підприємств, викладачі політехнічних інститутів, вчителі природничих дисциплін і керівники середньої освіти. Це дало можливість створити гнучкі програми навчання, розраховані як на різні потреби суспільного виробництва, так і на особливості навчального процесу в школі.

Аналіз наведених вище підходів до конструювання змісту освіти, які розглядаються авторами з позицій програмно-цільового, професійно-діяльнісного, професійно-особистісного та інших підходів, дозволяє стверджувати, що в їх основі лежить системний підхід, як загальнонауковий засіб аналізу всіх факторів, які впливають на явище, що вивчається. Однак жоден із них достатньою мірою не може вирішити проблеми обгрунтування і конструювання змісту загальнотехнічної підготовки школярів. Систематизацію навчального матеріалу з основних розділів загальнотехнічної підготовки школярів, на наш погляд, доцільно розпочати з теоретичного уявлення про складні технічні системи і застосувати при цьому генетичний та експертний методи для створення курсу основ техніки.

Цьому передувала експериментальна робота, метою якої було визначення гіпотетичної моделі всього передбачуваного навчального матеріалу [4, 28]. На основі цієї моделі з урахуванням практики школи будувалась модель курсу і визначався його зміст. Вихідним пунктом при цьому служили загальні завдання навчання і виховання в загальноосвітній школі. Їх можна сформулювати так:

1. Сформувати в школярів систематизовані знання про техніку як про одну із важливих галузей оточуючої людини дійсності, шляхом вивчення основних положень і понять технікознавства.

2. Сформувати важливі технічні вміння і навички, які будуть потрібні всім учням, незалежно від їх подальшої професійної діяльності.

На основі загальних принципів відбору навчального матеріалу, сформульованих дидактикою, із урахуванням специфіки техніки як об'єкта вивчення нами були виділені такі критерії відбору змісту:

1. Основу змісту курсу мають складати фундаментальні поняття технікознавства, які відображають специфіку технічних комплексів, принципи їх будови і функціонування.

2. Відбір матеріалу доцільно проводити відповідно до пізнавальних можливостей учнів і рівня їхнього розвитку.

3. Відбирати навчальний матеріал потрібно з урахуванням його значення для практики. Об'єкти вивчення мають характеризуватися сучасністю і перспективністю, наявністю у них якостей, характерних для більшості технічних пристроїв.

4. Зміст загальнотехнічних знань необхідно тісно пов'язувати із змістом всіх навчальних дисциплін. Особливу увагу варто звернути на зв'язок загальнотехнічної підготовки з курсами фізики, хімії і трудового навчання.

5. Навчальний матеріал, присвячений питанням історії техніки, має вміщувати відомості про внесок у науку українських учених і винахідників.

У процесі науково-методичного аналізу відповідних розділів технікознавства нами виділені основні розділи курсу "Основи техніки", які відображають енергетичний аспект дослідження технічних систем: передача і перетворення руху; гідравлічні й пневматичні лінії передач і перетворювачі енергії; теплові лінії передачі енергії; передача і перетворення електричної енергії.

Інформаційний аспект техніки включає в себе основні принципи будови систем автоматичного керування технічними об'єктами. Науково-методичний аналіз технікознавства і сучасного рівня розвитку автоматики дав можливість нам визначити такі основні розділи основ автоматизації виробничих процесів курсу з основ техніки: види автоматичних систем керування; принципи побудови систем автоматичного керування; елементи систем автоматичного керування; роботи й автоматизація виробничих процесів.

При складанні сіткових моделей формування основних понять курсу з основ техніки використовувався метод графів, запропонований В.Безпалько [1, 143-168]. За цим методом вся навчальна інформація розподіляється на окремі навчальні елементи, якими вважаються предмети, процеси, явища, властивості, а також зв'язки між ними, способи їх використання, методи дій. Кожний навчальний елемент можна розглядати як одиницю засвоєння.

Наведемо приклад побудови навчального матеріалу першого розділу курсу основ техніки. "Механічні канали передачі енергії". Аналіз змісту навчального матеріалу таких дисциплін, як теоретична механіка, теорія механізмів і машин, деталі машин, що вивчаються у різних навчальних закладах, та функціональних елементів енергетичних ланцюгів дозволив нам визначити такі основні поняття механічного каналу передачі енергії у техніці: структура механізму, типи механізмів, параметричні перетворювачі енергії, види механізмів.

Розглянемо граф і специфікацію навчальних елементів про передачу і перетворення руху (схема 1 і табл. 1).

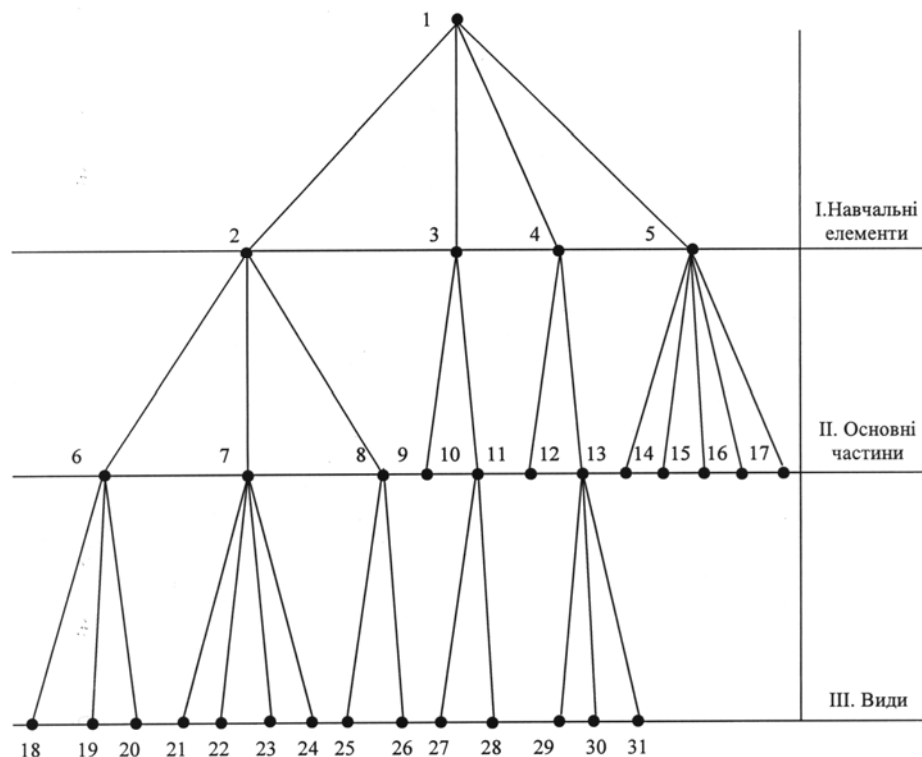


Схема 1. Граф розділу "Передача і перетворення руху"

На схемі 1 навчальні елементи 2, 3, 4, 5 віднесені до елементів першого рівня і розміщені на горизонтальній лінії I "Навчальні елементи". Всі елементи від 6 до 17 об'єднані певною спільністю.

Скористаємося графом, щоби визначити раціональну послідовність включення навчального матеріалу в навчальний посібник з основ техніки. Зрозуміло, що початком має бути поняття про навчальний елемент 1: учні одержують уявлення про основні принципи передачі механічної енергії в техніці. Пізніше, очевидно, доцільно виділити окремі блоки (модулі) I рівня: структура механізму — 2; типи механізмів — 3; параметричні перетворювачі енергії — 4; види механізмів — 5. У кожному окремо взятій модуль відповідно включені навчальні елементи II рівня (6-17). Виділені поняття III рівня (18-31) визначають зміст і структуру навчальних елементів II рівня і будуть сприяти поглибленому вивченню розділу "Передача і перетворення руху".

Таблиця 1.

Специфікація до графа розділу "Передача і перетворення руху"

Навчальні елементи	
1 – передача і перетворення руху	17 — храповий механізм
2 – структура механізму	18 — тверді ланки
3 - типи механізмів	19 — рідинні ланки
4 – параметричні перетворювачі енергії	20 — газоподібні ланки
5 – види механізмів	21 — оберտальна кінематична пара
6 – кінематична ланка	22 — поступальна кінематична пара
7 – кінематична пара	23 — циліндрична кінематична пара
8 – кінематичний ланцюг	24 — сферична кінематична пара
9 – механізми зворотного перетворення	25 — замкнений кінематичний ланцюг
10 – передачі	26 — розімкнений кінематичний ланцюг
11 – коробка передач	27 — одноступеневі передачі руху
12 – варіатор	28 — багатоступінчасті передачі руху
13 – гвинтові механізми	29 — лобова фрикційна передача
14 – рейкові механізми	30 — конусний варіатор
15 – кулачковий механізм	31 — реверсивні механізми
16 – мальтійський механізм	

З метою діагностики загальнотехнічної підготовки на першому етапі експериментальної роботи ми вивчали якість опорних знань учнів основних понять механічного каналу передачі енергії, набутих на заняттях із трудового навчання і фізики (опитуванням було охоплено 320 чол.).

Результати вивчення стану загальнотехнічної підготовки учнів 8-их класів загальноосвітніх шкіл м.Тернополя й області наведено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Якість опорних знань восьмикласників із основ машинознавства, %

Навчальний предмет	Назва теми	Якість знань
Фізика	Потенціальна і кінетична енергія	64,1
	Прості механізми	74,3
	Тертя в природі і техніці	68,2
	Перетворення механічної енергії	70,1
Трудове навчання	Механізми передачі та перетворення руху	82,4
	Передаточне відношення	36,3
	Уявлення про машини	67,2

Якість опорних знань учнів основних понять механічного каналу передачі енергії становить 66,2%.

З метою вивчення машинознавчих орієнтацій восьмикласників ми запропонували їм дати відповідь ще на ряд додаткових запитань (див. таблицю 3).

Спостерігаємо кореляцію результатів таблиць 2 і 3.

Результати вивчення машинознавчих орієнтацій восьмикласників дають підстави для певних висновків. Опорні знання учнів з основ машинознавства, набуті на уроках фізики і трудового навчання, можуть бути використані для формування цілісного уявлення про передачу і перетворення механічної енергії.

Низька якість знань про передачу і перетворення механічної енергії обумовлюється тим, що учні недостатньо ознайомлені з основними поняттями механічного каналу передачі енергії.

Зміст основних понять розділу “Передача і перетворення руху” розкрито у навчальному посібнику [6, 7-35]. Для оцінки можливості вивчення навчального матеріалу з основ техніки нами застосовувався критерій рівня успішності.

Таблиця 3.

Машинознавчі орієнтації восьмикласників шкіл м.Тернополя й області, %

Запитання	Успішність
1. Назвіть типові частини шкільних верстатів: токарний верстат з обробки деревини, токарно-гвинторізний верстак, настільний горизонтально-фрезерний верстак.	46,4
2. Розрізняють два найпростіші види руху точок: прямолінійний і обертальний. Як називаються механізми, що не здійснюють перетворення виду руху? Виділіть механізми, що здійснюють зворотні перетворення.	10,4
3. Назвіть призначення коробки передач автомобіля, варіаторів швидкостей і реверсивних механізмів.	8,2
4. Назвіть призначення кулачкового, мальтійського і храпового механізмів.	24,3

Рівень успішності (І) - це відношення середньої успішності з основ техніки (з кожної виділеної частини навчального матеріалу) до середньої успішності учнів з предметів природничо-математичного циклу (математики, фізики, хімії). Досвід експериментальної роботи підтвердив можливість використання такого критерію під час розробки змісту навчального матеріалу. У своїй роботі ми вважали результати експерименту позитивними у тому випадку, якщо рівень успішності був наближений до одиниці. На першому етапі побудови нових тем, розділів курсу такий рівень успішності виправдовує себе.

Отже, у процесі конструювання змісту і структури інтегрованого курсу основ техніки для ліцеїв доцільно використати два основні принципи побудови навчального предмета: теоретичного узагальнення і генетичний.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
2. Гусев В., Жигирь В. Зміст політехнічної освіти. Методологічний аспект// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. №5. - 1999. - С.7-11.
3. Гусев В.Н. Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединституте. К: Вища шк., 1988. - 131 с.
4. Гушулей Й.М. Концепція поглибленої загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. №5. - 1999. - С.21-29.
5. Гушулей Й.М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія 3: Педагогіка і психологія. №5. - 1998, - С.116-119.
6. Гушулей Й.М. Основи техніки: Навч. посібник для 8-9 кл. серед. загальноосвіт. шк. - К.: Освіта, 1996. - 144 с.
7. Системно-структурный подход к построению курса химии. М.: МГУ, 1983. - 150 с.
8. Ставский П.Н. Теоретико-методические основы построения содержания политехнического образования в общеобразовательной школе: Автореф. дис... докт. пед. наук. 13.00.01. М., 1979. - 40 с.

Володимир ВАСИЛЬЄВ

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ

АДАПТАЦІЇ РОБІТНИКІВ

Соціальний процес професійної адаптації – це постійна взаємодія великого числа різнопланових чинників: соціокультурних, соціально-економічних, техніко-технологічних, соціально-психологічних, психофізіологічних та інших. Всі вони, спонтанно взаємодіючи між собою та з адаптантом як з головним суб'єктом цього соціального процесу, врешті-решт забезпечують певний його «кінцевий результат», який є одночасно вихідним пунктом для нового етапу життєдіяльності індивіда (етап професійно-трудової зрілості). Зважаючи на виключне доленосне значення цього процесу як для мільйонів людей, які готуються та вперше приступають до самостійної професійно-трудової діяльності, так і для перспектив соціально-економічного розвитку країни, суспільство не може пасивно спостерігати за цим процесом і чекати, куди його виведе «крива» спонтанної взаємодії різнопланових чинників.

Суспільні інститути, які самі є активними суб'єктами соціального процесу професійної адаптації, намагаються взяти його під свідомий контроль і по можливості «вивести» на ті «кінцеві результати», які найбільш прийнятні з точки зору суспільних завдань та інтересів. А «вивести» цей процес до них можна тільки направляючи певним чином (прямо чи опосередковано) самостійний рух адаптантів як головних суб'єктів процесу по складних «шляхах», а інколи і «лабіринтах», основних етапів професійної адаптації. Таким чином, ми маємо справу з педагогічним процесом. Адже саме педагогіка, за визначенням, є наукою про те, як вести людину до суспільно-бажаної мети. Правда, традиційно і згідно з буквальною значенням терміну (в перекладі з давньогрецького «пейдас» – дитина, а «гогос» – вести, тобто «педагог» – це той, хто веде дитину) педагогіка заклопотана перш за все тим, як «вивести» дітей до стадії зрілості. Коли ж мова йде про соціальний процес професійної адаптації, то тут виникає потреба продовжувати «вести» вже фізично цілком дорослих людей до подібної стадії. Але педагогіка давно вже вийшла за межі суто «дитячих проблем». Та й сам «батько» сучасної педагогіки Ян Амос Коменський вважав, що, «як для всякого роду людського увесь світ – це школа, від початку і до кінця віків, так для кожної людини її життя – школа від колиски до домовини» [3, 115]. Сьогодні ж, у зв'язку зі швидким розвитком різних галузей «педагогіки дорослих», виникає навіть питання про доцільність заміни терміна «педагогіка» на більш широкий, такий, наприклад, як «андрогоніка» (від грецького «андрос» – людина та «аго» – вести).

Таким чином, цілеспрямований вплив на хід соціального процесу професійної адаптації – це, без будь-якого сумніву, проблема педагогічна. Професійна адаптація досліджувалась до останнього часу у нашій країні переважно економістами, соціологами та психологами. А це не змінює саму суть проблеми. Вона може досліджуватись під специфічним кутом зору різних галузей соціальних наук, для яких тут є дійсно широке предметне поле. Але врешті-решт, результати цих досліджень мимоволі виводять і соціологів, і психологів, і економістів на головну, переважно педагогічну проблему – як оптимізувати цей процес таким чином, щоб молоді люди могли максимально розвинути та ефективно використати свої індивідуальні здібності у процесі самостійної професійно-трудової діяльності.

Логічна схема загального педагогічного процесу професійної адаптації в широкому значенні могла б виглядати приблизно так. На основі головних принципів суспільного ладу країни та її перспективних соціально-економічних завдань, домінуючих культурних цінностей, традицій та інших макросоціологічних чинників формується певна система загальних та окремих часткових завдань професійної адаптації. Ці завдання інтериоризуються основними організаторами загального педагогічного процесу професійної адаптації, спрямовуючи їх самостійну організаційно-педагогічну діяльність. Одночасно вони є основою певних критеріїв оцінки результативності такої діяльності. До числа основних організаторів загального педагогічного процесу професійної адаптації можна було б віднести сім'ю, педагогів загальноосвітніх шкіл, викладачів та інженерно-педагогічних працівників професійних учбових закладів, спеціалістів служб зайнятості та профорієнтації, підприємців, спеціалістів кадрових служб та трудові колективи підприємств ті організацій. Всі вони, взаємодіючи між собою і концентруючи свої зусилля на окремих етапах та специфічних завданнях цілісного процесу

професійної адаптації, намагаються певним чином спрямувати адаптаційну активність дітей і молоді й успішно «провести» їх по «своєму» відтинку загального шляху до вершин професійної зрілості та професійно-творчого самостверження і самореалізації. При цьому використовуються як прямі методи впливу на адаптантів, так і опосередковані. Роль останніх зростає з переходом від початкових станів профадаптації (шкільне навчання, профорієнтація, тощо) до заключних (практичне оволодіння професійними функціями, вибір певної моделі професійної кар'єри тощо).

Організатори профадаптації особливу увагу приділяють тут опосередкованому впливу на ділову поведінку адаптантів через доцільні зміни в умовах праці (технічне оснащення, санітарно-гігієнічні та санітарно-побутові умови тощо), її організації (розподіл функцій та обов'язків, характер коопераційної взаємодії та службової комунікації тощо), стилі та методах управління (акцент в різних ситуаціях на авторитарні, патерналістські, партисіпативні, ліберальні, демократичні чи самоврядувальні стилі управлінської взаємодії), певну корекцію неформальних міжособових відносин у первинних робітничих групах тощо.

Педагогічний процес професійної адаптації, як і всі інші педагогічні процеси, – це так званий «суб'єкт-суб'єктний» або ж «суб'єкт-об'єктсуб'єктний» процес взаємодії. Активними суб'єктами тут виступають як організатори процесу професійної адаптації, так і самі адаптанти. Причому активна самодіяльна роль адаптантів постійно зростає з кожним новим хронологічним етапом адаптації. Так, якщо у процесі формування особистісного базового трудового потенціалу на довиробничому етапі характер взаємодії педагогів та адаптантів можна умовно назвати паритетним, то на етапі вибору першого місця праці, практичного оволодіння професійними навичками, вибору та реалізації певної моделі життєвої професійно-трудової кар'єри вирішальну роль відіграють активність, ініціатива, індивідуальні здібності та мотивація самого адаптанта. Організатори ж професійної адаптації концентрують свою увагу на тому, щоб певним чином організувати педагогічно доцільний вплив предметного і соціального мікросередовища на адаптантів та сконструювати таку систему методів і засобів педагогічного стимулювання їх соціальної активності, яка у конкретній ситуації забезпечує найбільш ефективне досягнення основних цілей адаптації.

Діяльність організаторів педагогічного процесу професійної адаптації координується та певним чином спрямовується спеціальними державними та державно-громадськими органами на центральному та регіональному рівнях. Аналіз логічних зв'язків між окремими елементами цілеспрямованої діяльності, яка забезпечує певний педагогічний вплив на соціальний процес професійної адаптації, дає підстави виділити в ній такі основи технологічні стани:

- проектування педагогічного процесу, що включає в себе визначення мети і конкретних завдань на основі діагностики стану професійної адаптації (як процесу так і його результатів) та чинників, що на нього впливають;

- організація педагогічного спрямування на досягнення основних завдань активної діяльності адаптанта в різних сферах: ціннісно-орієнтаційній, професійно-трудовій, організаційно-управлінській, пізнавальній, емоційно-почуттєвій, комунікативній тощо;

- регулювання міжособистісного спілкування і його корекція у процесі розгортання основних видів адаптаційної діяльності;

- контроль та підбиття підсумків, що включає критичний аналіз результатів як педагогічного впливу в цілому, так і окремих його елементів, узагальнення передового досвіду.

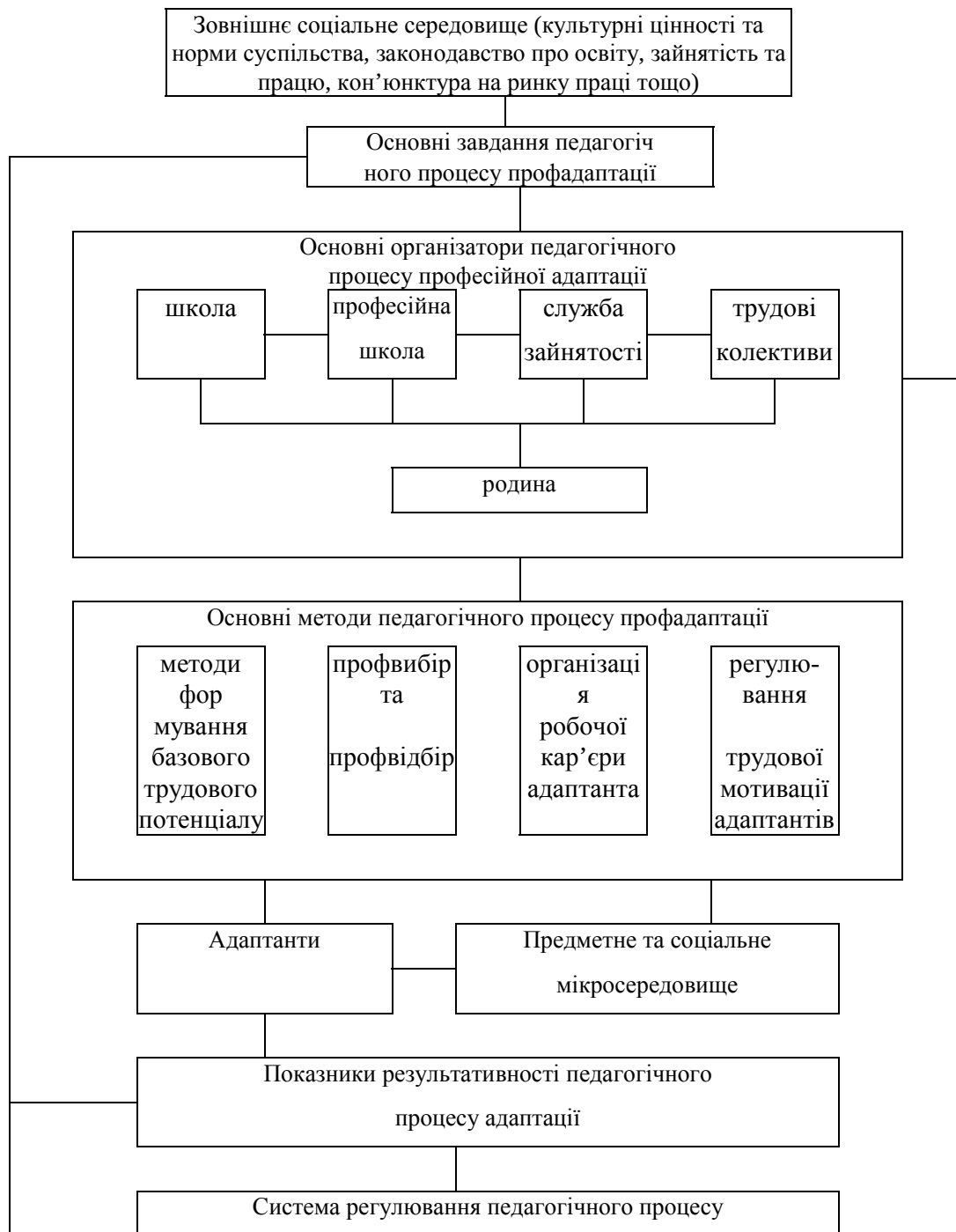


Рис. 1. Структурна схема педагогічного процесу професійної адаптації

Такою могла би бути логічна схема загального педагогічного процесу професійної адаптації. Практична ж її реалізація це, мабуть, справа майбутнього. Сьогодні, безперечно, існує загальний соціальний процес професійної адаптації. Але не можна сказати, що одночасно існує і загальний педагогічний процес професійної адаптації. Окремі «часткові» педагогічні процеси в тій чи іншій формі функціонують на кожному етапі професійної адаптації. І в середній школі, і в професійній школі, і в службах зайнятості, і в кадрових службах підприємств, і безпосередньо в первинних робочих групах тощо адаптантів хтось і кудись

«веде», керуючись загальними суспільними цінностями та орієнтирами, але, головним чином, все ж специфічними потребами та інтересами певних організацій. Тому про загальний педагогічний процес професійної адаптації можна поки що говорити тільки як про певну взаємодію, до того ж, часто суперечливу, між різними частковими педагогічними процесами на різних етапах цього соціального процесу, а не про єдиний процес, чітко підпорядкований єдиній меті з чіткою і більш-менш стабільною системою регулювання, єдиними принципами тощо. Тобто, якщо і можна говорити, дещо умовно, про цілісний загальний педагогічний процес професійної адаптації, то слід мати на увазі, що він суттєво відрізняється тими рисами та критеріями, які притаманні окремим частковим педагогічним процесам.

Системоформуючою основою педагогічного процесу професійної адаптації є його головна мета та основні завдання, які впливають з неї. Без чітко визначеної мети не може бути й мови про будь-який педагогічний процес. Відомий російський педагог К.Ушинський зазначав, що «братися за виховання людини і не ставити певної мети так само дивно, як зводити споруду, не визначивши наперед, якою вона має бути» [6, 25]. З мети починається педагогічний процес. Меті підпорядковані всі інші його компоненти, з мети починається їх відбір та з'єднання в одне ціле.

Педагогічний процес професійної адаптації – це метапроцес, який складається з великої кількості різнопланових часткових педагогічних процесів, хоч і підпорядкованих певним чином загальній педагогічній меті, але відносно автономних. У свою чергу кожна часткова мета (наприклад, професійна інформованість, формування певної професійної мотивації, професійний відбір, оволодіння професійними функціями тощо) може бути розбито на ряд більш конкретних завдань, які, у свою чергу, є метою для підпорядкованих їм ще більш конкретних завдань і т.п. Таким чином, ми маємо тут справу з певною, і досить високою, ієрархічною пірамідою завдань. Специфічною особливістю цієї піраміди є те, що конкретні завдання на нижніх її поверхах визначені і відносно стабільні. Немає ніяких сумнівів чи дискусій про те, яка мета професійної інформації, професійного навчання, практичного оволодіння професійними функціями тощо. Але ці елементарні завдання можуть бути скомбіновані та пов'язані в певну систему по-різному. А в залежності від остаточної конфігурації системи можуть модифікуватись і окремі часткові завдання. А що ж стосується верхніх поверхів «піраміди завдань», то тут не все так просто і одночасно.

У сучасному індустріальному суспільстві існує певне протиріччя в тих головних завданнях, на які переважно орієнтуються, з одного боку, сфера довиробничого навчання та виховання, а з другого – виробнича сфера. Перша, послідовно дотримуючись гуманістичних традицій, які були закладені в основу організації шкільного виховання та навчання ще великими педагогами минулого, переважно орієнтується на формування високого морального та інтелектуального потенціалу учнів, розвиток їх індивідуальних здібностей. Сфера ж виробництва в його ранньоіндустріальну епоху орієнтувалась на те, щоб одержати від школи працездатного та дисциплінованого робітника, максимально пристосованого до виконання не стільки високого інтелекту, скільки великого фізичного напруження, спритності, витривалості тощо. Звичайно ж, такі запити виробництва не могли не вплинути на цільові орієнтації школи, яка в той час трансформувалась із елітної у масову. «Виробництво» все більше підштовхувало її у бік прагматизації, «заземлення» навчання та виховання відповідно до поточних запитів індустрії. І школа, хоч дещо «поступилась принципами», але в основному зберегла орієнтацію не тільки на поточні запити виробництва, а й на формування і розвиток інтелекту, загальної культури та індивідуальних здібностей учнів. За цих умов фактично не було основи для єдиного безперервного педагогічного процесу професійної адаптації, який об'єднував би зусилля і педагогів, і виробників. Професійна адаптація розглядалась як проблема однобічного пристосування тих, хто наймається на працю, до її умов. Педагогічні ж методи, які використовувались при цьому, були підпорядковані тому, щоб забезпечити таке однобічне пристосування якомога швидше і з мінімальними витратами коштів (розробка методів та організація професійного відбору, розробка методів тренування професійних навичок тощо).

Правда, і в ті часи (перша половина XX століття) були «мрійники», які висували утопічні ідеї про те, що не педагогіка повинна служити виробництву, а навпаки, саме виробництво потрібно підпорядкувати досягненню педагогічних завдань. Так, один із лідерів відомої

магдебурзької філософської школи Пауль Наторп, який був ентузіастом і одним із фундаторів соціальної педагогіки, вважав, що, «як господарська, так і адміністративна діяльність повинні як прості засоби підпорядковуватись вищій меті освіти людей [4, 164]. Все життя людини він розглядає, за Я.Коменським, як безперервну школу, а всі організовані форми діяльності людей як елементи єдиної педагогічної системи суспільства. Об'єднання з господарськими організаціями забезпечить виховній організації обов'язковий характер. Виховання стане на здоровий ґрунт солідарності всього суспільства і буде направляти життя кожної людини «від коляски до домовини» [5, 22].

Зрозуміло, що ці ідеї в умовах ранньоіндустріального капіталістичного суспільства з орієнтацією його господарського життя на мінімізацію «непродуктивних» соціальних витрат (перш за все витрат на «робочу силу»), максималізацію прибутку та так звану «тейлористсько-фордистську» організацію праці не могли одержати широкого визнання, а, тим більше, можливостей практичної реалізації. Критикам капіталізму здавалося, що сприятливі умови для цього можуть бути тільки за соціалізму, як у такому суспільстві, яке є альтернативою капіталізму. Дійсно, радянська ідеологічна доктрина постійно підкреслювала, що головною метою всіх суспільних інститутів та організацій є, перш за все, турбота про комуністичне виховання людей, а вже на другому плані – виконання певних специфічних функцій (виробництво, торгівля, оборона тощо). А радянська педагогіка визначала мету та завдання комуністичного виховання як виховання всебічно розвинутих і висококваліфікованих людей, які гармонійно поєднують у собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість.

Але це були тільки ідеологічні кліше, гасла. Насправді ж у соціалістичному суспільстві радянських часів існувало постійне протиріччя між педагогічними принципами, які сповідувала, хоч і далеко не завжди та не повністю реалізовувала школа, й «прагматичними» орієнтаціями на максимальне наближення навчання і виховання до поточних потреб виробництва. Виробничники постійно звинувачували школу за те, що вона формує у своїх вихованців завищені запити та очікування, орієнтує на високо престижні, інтелектуальні види професійної діяльності, в той час як сьогодні потрібні верстатники, слюсарі, вантажники тощо. Та й система профорієнтації, яка сформувалася у 60-80-і роки, незважаючи на відчайдушний опір таких її теоретиків, як Є.Клімов, І.Назімов, В.Оссовський та інших, практично була (не без допомоги «шефів-виробничників») спрямована на те, щоб переконати школярів якомога скоріше відмовитись від амбіційних життєвих планів, «заземливши» їх до рівня масових робітничих професій, які потрібні певним конкретним підприємствам («не витрачайте куме сили – спускайтеся на дно»). Головним же завданням професійної адаптації вважалось швидке оволодіння однією з таких масових професій на прийнятному «середньому» виконавському рівні та «закріплення» на одному підприємстві на все трудове життя.

Таким чином, ні в умовах класичного капіталізму, ні в умовах «реального соціалізму» виробництву не вдавалося педагогізувати. Навпаки, характерні для цих систем «тейлористсько-фордистські» принципи організації виробництва активно намагались підлаштувати «під себе» систему освіти та виховання. Але аналіз тенденцій, які пробивають собі шлях в останні десятиріччя у найбільш розвинутих країнах, дає певні підстави ствержувати, що ідеї великих гуманістів і педагогів про «педагогізацію» всієї життєдіяльності людей з орієнтацією на максимальний розвиток та найбільш повну реалізацію індивідуальних здібностей – це вже не утопічне гасло, а настійна економічна вимога, без реалізації якої неможливо буде у XXI столітті витримати конкуренцію на світовому ринку (а іншого ринку просто не буде існувати). Адже працівник для сучасних високотехнологічних фірм – це вже не просто «робоча сила», затрати на яку відносяться до витрат виробництва, а «головний ресурс, капітал, який слід постійно пестити» [2, 110], створюючи найбільш сприятливі умови для розвитку та реалізації індивідуальних творчих здібностей.

Не можна не рахуватись і з тим, що сформований за останні роки значний гуманістичний соціокультурний потенціал суспільства робить все більший тиск на організацію та методи виробництва. «Масове заперечення тейлоризму трудящими – одна з глибинних і в той же час безпосередніх причин як гуманізації праці, яка почалася в традиційних галузях значно раніше від «сучасного стану НТР», так і нинішнього «антропоцентризму» у високотехнологічному

виробництві. Якраз людина, особа, випроставшись на повний зріст, зв'язує сьогодні в одне ціле «зовнішнє» та «внутрішнє» середовище виробництва, приносячи до нього свої цінності та уявлення про гуманізовану працю і зламуючи його традиційну організаційну структуру» [1, 139]. Це дає надії на те, що, можливо, вже в перші десятиріччя XXI сторіччя домінуючими у праці організації роботи з персоналом на виробництві будуть не «класичні» техніко-економічні, а педагогічні принципи як найбільш економічно ефективні та соціально прийнятні у нових умовах.

Але це можливе і бажане майбутнє. Сьогодні ж ми живемо у перехідну епоху від індустріального до постіндустріального суспільства і при визначенні основних завдань професійної адаптації необхідний пошук певного компромісу між «класичними» педагогічними та «класичними» техніко-економічними вимогами. Тобто, педагогічний процес професійної адаптації повинен орієнтувати одночасно, з одного боку, на забезпечення умов для найбільш повного розвитку, та використання особистісного потенціалу, а з другого боку – на швидке і повне задоволення поточних потреб виробництва. Рівновага в такому компромісі може переміщатися то в один, то в другий бік. Це залежить від багатьох чинників. Перш за все, звичайно, від об'єктивного стану промислово-економічної системи, тенденцій її розвитку та певного рівня соціокультурного потенціалу суспільства. Але велику роль відіграє і суб'єктивний чинник, зокрема послідовна боротьба гуманітарної громадськості (педагогів, соціологів, психологів та інших) за те, щоб змістити цю рівновагу у бік гуманізації. Сьогодні економіка України переживає глибоку і тривалу кризу. Це створює об'єктивні передумови для переміщення пункту рівноваги у бік, протилежний гуманізації та педагогізації виробництва. Проте слід добре розуміти, що у нашої країни немає сьогодні ніякої перспективи зайняти гідне місце у світовій економіці, якщо вона не зможе максимально мобілізувати та ефективно використати свій головний і, мабуть, єдиний капітал – людські здібності, талант та ініціативу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вильховченко Э. О «посттейлоризме» и человеческом капитале // Мировая экономика и международные отношения. — 1995, — №1. — С.138-151.
2. Дракер П. Труд и управление в современном мире // США: ЭПИ. — 1989 — №5. — С.101-115.
3. Коменский Я. Всеобщего совета в исправлении дел человеческих // Педагогическое наследие: Ян Коменский, Дж.Локк, Ж.Руссо. — М.: «Педагогика», 1987. — С.5-109.
4. Наторп П. Социальная педагогика. Сиб., 1911.
5. Наторп П. Культура труда и культура личности. Сиб., 1912.
6. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // К., Твори в 6т. — Т.4.

Галина АДАМІВ

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У наш час актуальною стає проблема розвитку людини як особистості, здатної до адекватної та творчої організації усіх видів своєї діяльності на основі самоосвіти, самовиховання, саморозвитку. Ця проблема потребує активного перегляду способів удосконалення системи навчання у сучасних навчально-виховних закладах.

У різні часи актуальним було питання мети і способу впливу на підростаюче покоління у спеціально організованих навчальних закладах. Сократ стверджував, що вплив учителя, його мистецтва полягає не в повідомленні учневі чогось нового, готового, а в пробудженні у нього прагнення до істини, розвитку самостійності думки. Представники епохи Відродження вирішували поставлені перед школою проблеми, виходячи з того, що навчання має сприяти розвитку внутрішніх сил дитини. Ідея пробудження розумової самостійності, активності учня в процесі навчання "є найціннішим завоюванням XIX ст." — стверджує В.Вахтеров.

Не залишилася вона і поза увагою сучасних педагогів та психологів, праці яких надають суттєву допомогу учителю щодо розвитку в учнів пізнавальних умінь: А.Алексюк, В.Буряк, І.Лернер, І.Лозова, Г.Люблінська, М.Махмутов, О.Савченко та ін. [1-5].

В останні роки активізувалась пошукова робота з проблем підготовки вчителя у педучилищі: С.Борисюк, О.Драгунова, Б.Кондрашова та ін. Але залишається мало розробленою проблема підготовки майбутнього вчителя до здійснення такої навчальної діяльності, в результаті якої формується в учнів пізнавальна самостійність, що характеризується позитивним ставленням до пізнавальної діяльності та умілими навчальними діями. У процесі підготовки вчителя — це суттєвий недолік. Якщо майбутній учитель не володіє на свідомому рівні логіко-пізнавальним апаратом — методами, процедурами, операціями, то, природно, він не може навчити цього і своїх учнів. Передові ідеї науки щодо формування у школярів пізнавальної самостійності не "приживаються" у практиці школи. Дану ситуацію можна покращити, якщо навчати майбутніх учителів уміння розвивати в учнів пізнавальну самостійність та створювати підручники, які б відповідали умовам розвитку цього феномену.

Отже, предметом нашого питання є умови формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя. Очевидно, що джерелами визначення їх змістовної наповнюваності є:

1. Визначення сутності поняття "пізнавальна самостійність" і визначення особливостей пізнавальної самостійності майбутнього вчителя.
2. Визначення технології формування пізнавальної самостійності.

Щодо першого джерела, то проблема самостійності є актуальною в теорії і практиці сучасної педагогіки. Але вирішення цього питання спрямоване на розвиток пізнавальної самостійності в учнів переважно в результаті навчального процесу. З цієї позиції О.Данилов розкриває суть пізнавальної самостійності як потребу і уміння учнів мислити самостійно, у здатності орієнтуватися у новій ситуації, самому бачити проблему, задачу і знайти підхід до її розв'язання [2]. На думку Г.Люблінської [4], самостійність у навчальній роботі, насамперед, є здатністю учня не тільки розуміти матеріал, а й застосовувати його в нових видах самостійних вправ. О.Савченко визначає пізнавальну самостійність учня як "сформованість прагнення та уміння пізнавати щось у процесі цілеспрямованого пошуку" [5].

На основі проведеного аналізу позиції названих авторів можна зробити висновок, що в основі розвитку пізнавальної самостійності лежать інтелектуальні якості, які формуються за допомогою інших типів пізнавальних завдань, продемонстрованих у таблиці 1:

Таблиця 1

Інтелектуальні якості	Типи задач
Самостійність мислення	Задачі високого рівня проблемності, на конструювання заданих ситуацій, на знаходження оптимального способу вирішення.
Критичність	Задачі на доведення, на визначення і виправлення помилок, на рецензування
Здатність до широкого переносу	Задачі на комбінування відомих способів вирішення у новій ситуації, на самостійність побудови алгоритмів, вирішення певного типу задач.

Тому в роботі зі студентами застосовано названі типи навчально-пізнавальних завдань.

Щодо другого джерела — особливостей розвитку пізнавальної самостійності у майбутніх учителів то варто зазначити, що саме інтелектуальною якістю — здатністю до широкого переносу, характеризується означений феномен у майбутнього вчителя початкових класів. Пізнавальна самостійність педагога виступає характеристикою процесу пізнавальної діяльності вчителя і, одночасно, є засобом розвитку пізнавальної самостійності в учнів. Тому однією із необхідних умов є усвідомлення майбутнім учителем способів пізнання та стимулювання творчого підходу до пошуку ефективності їх застосування. Так, у роботі з експериментальною групою основним завданням для студентів було "побачити" (описати) можливі варіанти чи способи вирішення завдання, а другорядним — вирішити саму задачу.

І наступне джерело — визначення умов формування пізнавальної самостійності — стосується технології розвитку цього феномену у майбутнього вчителя. Передбачаємо, що найбільш ефективним буде використання проблемно-орієнтованих та пошукових методів, як це показано у таблиці 2.

Таблиця 2.

Проблемно-орієнтовані

Метод навчання	Дії викладача	Дії учня
Проблемно-аналітичний	Формулювання проблемної ситуації Огляд наявних повідомлень і уявлень Контроль ходу роботи Аналіз прийнятих рішень	Усвідомлення суті проблеми Усвідомлення специфіки і структури повідомлень Пошук проблемно-орієнтованих способів аналізу Проведення аналізу Критичний аналіз власних рішень
Проблемно-синтезуючий	Формулювання проблемної ситуації, умов її виникнення й значення. Контроль плану або ходу рішень. Аналіз прийнятих рішень.	Уточнення формулювання проблеми, протиріччя, проблемно-орієнтований пошук засобів розв'язання задачі. Вибір способу розв'язування задачі за аналогією або репродукцією. Реалізація вибраного способу в натурі або документації. Критичний аналіз власних рішень.
Проблемно-виконавчий	Введення в проблемну ситуацію. Контроль задуму розв'язання. Сприйняття виконання. Аналіз виконаної роботи.	Усвідомлення виконавчої проблеми. Проблемно-орієнтований пошук розв'язування виконавчої задачі. Розробка задуму розв'язання. Реалізація задуму. Тренування у виконанні. Залікове виконання. Врахування зауважень, корекція вибраної концепції.

Підсумовуючи сказане, можна визначити такі дидактичні умови формування пізнавальної самостійності в процесі підготовки вчителя початкових класів у педагогічному училищі:

- сформувати у свідомості поняття необхідності й закріпити у мотиваційній сфері студентів орієнтацію на розвиток власної пізнавальної самостійності як важливої якості для вирішення основних своїх професійних завдань у роботі з дітьми;
- спрямувати роботу зі студентами на засвоєння способів пізнавальної діяльності та розвивати творчість у пошуках ефективності їх застосування;
- розвивати інтелектуальні якості майбутніх учителів, використовуючи в роботі з ними відповідні типи навчально-пізнавальних завдань;
- застосувати систему методів навчання студентів, спрямованих на розвиток у них здатності до самостійного переносу засвоєних способів власної пізнавальної діяльності у сферу навчальної роботи з учнями.

Названі умови дають об'єктивну можливість розвивати пізнавальну самостійність студентів у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буряк В.К. Самостійна робота з книгою.— К.: Знання. — 1990. — 136 с.
2. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. Советская педагогика, 1971. — №8. — С.33
3. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. — Харків.: Основа. — 1991. — 89 с.
4. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. — рив. — К.: Радянська школа. — 1982. — 176 с.
5. Пути совершенствования методов обучения в высшей школе. Методические рекомендации. Фокин Ю.Т., НИИВО. — М. — 1990, 80 с., — Зилл., 7 табл., библиография 20 назв., — Рус. изд. в НИИВО

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Віра ВИХРУЩ

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ КІНЦЯ ХІХ- ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У другій половині ХІХ століття проблема форм організації навчального процесу розглядалася як другорядна.

Однією з відмінностей початкової народної школи були так звані класні самостійні заняття учнів, які виконувалися двома або однією групами у той час, коли вчитель проводив заняття безпосередньо з третьою. Тобто використовувалася методика, аналогічна сучасній організації навчального процесу у малокомплектній школі: клас поділявся на кілька груп або відділів, які одночасно працювали в одному приміщенні з одним вчителем.

Шкіл з такою організацією навчального процесу на території Російської імперії була більшість. Це обумовлювалося, по-перше, недостатнім фінансуванням освітньої справи у народній школі, по-друге, особливостями побуту сільських регіонів. Через сільськогосподарські роботи навіть наприкінці 1917 року строки початку навчального року не були постійними. Вони, як і раніше, залежали від сезонних умов. Зокрема, через ці обставини у Лемешанському народному училищі Богодухівського повіту заняття розпочалися лише 16 жовтня, хоч офіційним початком навчального року було 5 жовтня [3, 11]. Іноді сільськогосподарські або інші побутові потреби надовго затримували дитину вдома і вона змушена була поновлювати навчання через тривалий проміжок часу. Це створювало у класі умови, коли вчитель одночасно повинен був вчити школярів із різним рівнем підготовки. Спочатку проблема розв'язувалася за рахунок створення груп школярів із врахуванням їх приходу до школи. Такий підхід не виправдовував себе, оскільки через об'єктивні причини у одній групі опинялися діти з різними здібностями.

Більш доцільним був підхід, запропонований ще К.Ушинським. Він передбачав поділ класу на групи або відділення, “з яких одна сильніша за іншу”, що, на його думку, було не тільки не шкідливо, а навіть корисно, “якщо наставник вміє, проводячи заняття з однією групою сам, дати двом іншим самостійні вправи”. Ушинський стверджував, що “... клас, який має кілька відділів, послідовних за розвитком і знаннями, навіть більше створює умов для правильного навчання, ніж клас, який створено з дітей одного віку, розвитку і знань” [6, 281].

Сама ідея щодо такої організації навчання у школі, звичайно, була раціональною, але її втілення на вітчизняному ґрунті ускладнювалося недостатньою педагогічною підготовкою вчителя або й її відсутністю та занадто стислим терміном навчання у порівнянні із зарубіжною школою, деякими іншими причинами об'єктивного характеру. До того ж пропонований закордонний досвід був не настільки розповсюджений у самій зарубіжній школі, щоб вважати його характерним явищем.

У зв'язку із вищезгаданим виникла необхідність у класних самостійних заняттях учнів. На ці заняття, які чергувалися з уроками під керівництвом вчителя, відводилася значна частина навчального часу учнів усіх трьох відділень. До того ж вчитель повинен був особливо серйозно ставитися до їх проведення: користуватися всіма доступними засобами: наперед обмірковувати для себе їх план, зміст і порядок; чітко визначити їх зв'язок із уроками під безпосереднім керівництвом вчителя.

Аналізуючи масову практику організації навчального процесу у народній школі, відомий російський педагог і методист А.Анастасієв писав: “Практика наших шкіл свідчить, що

належне уявлення про значення і мету самостійних учнівських занять мають лише тільки ті з вчителів, які одержали спеціальну педагогічну освіту в учительських семінаріях і школах, тоді як більшість інших викладачів дивиться на ці уроки, як на засіб для того, щоб тільки зайняти будь-чим учнів двох груп у той час, як вчитель проводить заняття з третьою. Таким чином, самостійні заняття більше набувають значення дисциплінарних заходів, ніж навчальної роботи, яка повинна бути спрямована на закріплення у пам'яті дітей повідомлених їм відомостей і умінь для вироблення тих або інших навичок і розвитку здатності до самостійних занять.” [1, 16]. Окремі вказівки щодо організації класних самостійних занять, розсіяні у різних статтях, і навіть книга А.Баранова “Подробный план занятий в начальной народной школе, с указанием самостоятельных работ” (СПб, вид. Полубояринова, 1878), була маловідома рядовому вчителю без належної професійної підготовки. Аналіз їх змісту дозволяє стверджувати, що всі рекомендації щодо даного типу уроку у початковій школі базувалися на спостереженнях і власному досвіді їх авторів і не мали достатнього дидактичного підґрунтя. Основними вимогами до самостійних класних занять були такі:

- вони повинні забезпечувати краще засвоєння відомостей і навичок, набутих на уроках з вчителем; звідси тісний зв'язок між уроками і самостійними заняттями;
- матеріал для самостійних робіт повинен по можливості відповідати тому часу, на який він дається: складна робота змусить дітей занадто поспішати і може бути виконаною недбало і без належної уваги і навпаки, легка робота може бути виконана раніше призначеного строку і діти залишаться без заняття;
- самостійні роботи повинні відповідати рівневі підготовки та розвитку учнів; вчителю слід враховувати середній рівень учнівських сил і знань;
- учні повинні чітко і виразно усвідомлювати як предмет самостійної роботи, так і головні умови її виконання;
- надавши дітям можливість самостійно працювати, вчитель не залишає їх напризволяще і користується кожною зручною можливістю, щоб перевірити, як виконується завдання (така кількохвилинна нагода трапляється на кожному уроці), наголошує на допущених помилках, робить зауваження і настанови.

Недоречною і шкідливою вважалася одночасна робота вчителя з кількома відділеннями, коли він поділяв клас на три групи і по чергові проводив роботу з кожною з них. ”При такому порядку, — пише Анастасієв, — ні у вчителя, ні у учнів немає можливості зосередитися на одному предметі і детально роздивитися або вивчити його; до того ж вчителю доводиться три рази за одну годину давати самостійну роботу; на це йде багато часу, через що скорочуються і без того незначні за своєю тривалістю частини уроку для безпосередніх занять вчителя з окремими групами учнів” [1, 17]. Ще одним суттєвим недоліком було те, що при такій організації роботи з'являється велика кількість самостійних робіт учнів, які необхідно перевірити і виправити, що дуже складно для вчителя.

В умовах роботи з кількома класами найбільш доцільні способи задавання самостійних завдань підказувала практика. В разі, якщо ознайомлення учнів із завданням не вимагало багато часу, воно повідомлялося на початку уроку для старшої, а потім для молодшої групи. При цьому вчитель пропонував одному-двома учням повторити завдання. Більш об'ємні за змістом завдання рекомендувалося записувати на класній дошці під час перерви, а на початку уроку один з учнів читав його вголос для всього класу. Окремі самостійні роботи могли бути задані на попередніх уроках (наприклад, на уроці читання повідомлялися і записувалися на класній дошці ті запитання, над якими учні будуть працювати самостійно). Для контролю за результатами рекомендувалося використовувати 5-10 хвилин уроку у формі вибіркового опитування, орієнтуючись на учнів, які встигають нижче середнього, менш старанні та здібні.

Важливим питанням правильної організації самостійних класних занять було визначення доцільної їх кількості: для старших учнів, які готуються до випускного іспиту кількість самостійних занять була меншою, ніж для молодших груп, а для наймолодших учнів у першому півріччі таких занять було значно менше у порівнянні із двома старшими відділеннями, оскільки вони “...не можуть без шкоди для успіхів навчання часто працювати самостійно, — для цього їх здібності і підготовка зовсім недостатні” [1, 19].

Таким чином, у педагогічній літературі і практиці самостійна навчальна діяльність учнів народних шкіл осмислювалася як одна з форм організації навчального процесу, що доповнювала уроки під керівництвом вчителя. Вона передбачала осмислення і закріплення сприйнятого на уроці, спеціально планувалася, контролювалася і перевірялася, забезпечувала взаємозв'язок між навчанням під керівництвом вчителя і без його безпосередньої участі. Використання самостійної роботи безпосередньо в структурі уроку, коли клас поділявся на відділення, вважалось недоцільним. Дидактична розробка проблеми класних самостійних занять обумовлювалася перш за все необхідністю зробити навчальний процес народної школи з кількома відділеннями цілісним і результативним навіть якщо вчитель не мав належної педагогічної підготовки.

У гімназії проблема уроку як структурної одиниці організації навчального процесу стала актуальною через усвідомлення педагогічною громадськістю однієї із суттєвих причин переважання учнів — поділу їх на класи без врахування здібностей і можливостей кожної дитини. Через це всі діти в класі змушені були засвоювати всі без винятку навчальні предмети в однаковому темпі однаково успішно. Питання про доцільність уроку у такому незвичному ракурсі вперше було поставлено на засіданні Педагогічного музею в Санкт-Петербурзі у 1898 році в доповіді А.Аргмакова “Про організацію навчально-виховної справи у молодших класах середньо-навчальних закладів”. Він пропонує поділити школярів перших чотирьох класів на групи для кожного навчального предмету окремо, забезпечивши таким чином на уроці індивідуальний характер взаємодії вчителя і учня, врахування здібностей останнього. При такому поділі, зазначав автор доповіді, забезпечується успішність як сильних, так і слабких дітей, а пропонуване продовження навчального року дозволить покращити моральний стан школярів, поліпшити знання без перенапруження. Пропозиції Аргмакова викликала заперечення у членів Ради Педагогічного музею А.Віреніуса, І.Беллярмінова, В.Струве та М.Барсова, які назвали їх таким, що позбавляють учнів духу суперництва.

Слід зауважити, що пропонована ідея формування класів виникла набагато раніше. Ще на початку XVIII століття її з успіхом реалізували у школі математичних та навігаційних наук, щоправда кількість учнів у класі була меншою. Суттєве збільшення наповнюваності класів і низький рівень підготовки вчителів не дозволили реалізувати ідею предметних класів і про неї поступово забули.

Особливу роль у активізації уваги педагогів до проблеми доцільності поділу учнів по класах на основі врахування їх віку відіграла полемічна стаття П.Каптерева “О неудобствах нынешнего деления школ на классы”, надрукована у журналі “Образование”. “Дані класи, — пише автор, — як логічне ціле мали ще й психолого-педагогічний характер — своїм порядком вони засвідчували природну послідовність навчальних предметів, їх взаємозалежність і відповідність віковій учнів” [5, 397]. Але через збільшення кількості навчальних предметів і їх ускладнення під впливом науки відбувалися незворотні зміни.

Відбулися і зовнішні зміни у системі освіти: скорочення терміну навчання в одному класі до року; виникла необхідність дробити колись єдині навчальні предмети по роках, що не завжди робилося логічно і природно. Ці зовнішні зміни були безпосередньо пов'язані із внутрішніми змінами у навчальному процесі: колишня цілісність і єдність змісту навчання у одному класі була замінена паралельним вивченням різних за своїм характером і методом навчальних предметів або курсів. П.Каптерев таким чином характеризував ситуацію, що склалася: “Кожен теперішній клас є у малих розмірах Ноев ковчег, навантажений різноманітним добром; єдиним зв'язком між предметами є те, що вони проводяться в одному класі, і більше нічого. Нинішні класи — це абсолютно штучне ціле, у якому немає і спомину про логічну єдність, вони схожі на ті ковдри, які шиють з клаптиків різної матерії і різного кольору, або іншого кольору нитками — ось їх зв'язок. Те, що колись мало зв'язок, ідею, що виправдовувалося даними і самих навчальних предметів, і педагогічними, у наш час зовсім втратило сенс, вивітрилося, — і класи перетворилися у просте переживання шкільного життя” [5, 398-399]. Він відзначає, що наприкінці XIX століття ще відсутні класифікації суто наукових галузей знань. Це само собою обумовлює і відсутність класифікації навчальних предметів. Не вивчені особливості окремих вікових груп в плані мислення і чуттєвої сфери (вікові групи 10-

14-18 років). Це означає, що забезпечити доцільне і науково обґрунтоване викладання навчальних предметів неможливо.

Всі вищезгадані факти обумовлювали кризу уроку і класно-урочної системи наприкінці XIX ст., — на цій думці наголошував П.Каптерев, автори окремих критичних статей.

Відомий педагогічний діяч, методист, людина з оригінальними дидактичними поглядами К.Яновський у своїй фундаментальній праці “Мысли о воспитании и обучении” (1900) визнає за доцільне перетворення шкільних класів як штучного об’єднання школярів у предметні класи і пропонує конкретний механізм їх функціонування [7]. Всі автори, які пропагували ідею впровадження предметних класів, зазначали, що шкільні класи віджили свій час, негативно впливають на школу, на учнів. Нерівномірність знань, інтересів, уваги і успіхів учнів з окремих навчальних предметів обумовлюють і штучність організації навчання, і потребу у феномені середнього учня. Це є причиною і перевтомою учнів, і неоднозначного становища вчителя в класі, і такого негативного явища, як другорічництво.

П.Каптерев вказував на такі позитивні відмінності предметних класів: 1) склад однорідний за рівнем підготовки, але залишається різниця у віці і здібностях; 2) усувається необхідність “підтягати”, а не вчити, оскільки з окремих навчальних предметів учень може знаходитися у різних класах; 3) кожній дитині надається можливість реалізувати свої здібності, смаки та інтереси; 4) в результаті знімається проблема другорічництва. Незручності, пов’язані із нерівномірним завершенням окремих навчальних курсів, можуть бути усунені за рахунок того, що учень буде вважатися таким, що не завершив курс тільки з певного предмета, і це не стане перешкодою для одержання диплому.

У предметних класах навчання ведеться паралельно з кількох навчальних предметів. Після задовільного проходження всього навчального курсу учневі повторно надається можливість на піврічних курсах прослухати матеріал в умовах більш мобільного і індивідуалізованого навчання.

Безумовно, пропонується система навчання мала свої недоліки: слабкі міжпредметні зв’язки та складнощі, пов’язані із обумовленими віком психологічними відмінностями учнів. Як стверджує П.Каптерев, вони не є суттєвішими за ті, які притаманні традиційним шкільним класам. В той же час, в умовах предметних класів “... об’єкт впливу школи -органічна цілісна істота, її розвиток є послідовним і органічним, а, відповідно, все, що буде спрямовано на цей розвиток, буде також за суттю своєю цілісним, зв’язаним, змінюючи одне одного впорядковано, а не як вийде. Необхідно тільки відкрити ці засоби, які відповідали б потребам особистості, що розвивається” [5, 412].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аргамаков А.П. Об организации учебно-воспитательного дела в младших классах // Педагогический сборник.- 1989.- № 5.-С.217-225.
2. Державний архів Харківської області. Ф.306., оп.1., од.зб.61, л.12.
3. Державний архів Харківської області. Ф.306, оп.1, од.зб.56, л. 3.
4. Державний архів Харківської області. Ф.306., оп.1., од.зб.61, л.12.
5. Каптерев П.Ф. О неудобствах нынешнего деления школ на классы // Образование. - 1892. - № 5. - С.395-412.
6. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - Т.2. - С.269-343.
7. Яновский К.П. Мысли о воспитании и обучении. - М.: тип. И.Н.Скороходова, — 1900. - 299 с.

Людмила ДЕРЕВ`ЯНА

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (1900-1939РР.)

Одним з головних питань в освітньому житті Галичини початку XX ст. було використання можливостей позакласної і позашкільної діяльності учнів загальноосвітніх шкіл.

Для реалізації цих завдань широко використовувались такі установи, як дитячі клуби.

Дитячим клубом був самостійний освітньо-виховуючий заклад, що мав своїм завданням

об'єднання учнів, де вони мали змогу виявити максимум творчої активності і сомодіяльності.

Дитячі клуби мали гуртки різного плану, зокрема: природничі, історичні, літературні, математичні, музичні, мистецькі.

Працю поодиноких гуртків об'єднувала спільна праця цілого клубу. А всією клубною працею керував загальний клубний орган, який регулював творчу діяльність всього колективу.

Окрім регулювання праці поодиноких гуртків, завдання цього загальноосвітнього органу полягало в організації та загальному веденні : дитячого театру, дитячих свят , дитячої книгозбірні, дитячих мандрівок, дитячих виставок, дитячого часопису, дитячих музеїв, дитячих забав [1].

Клуби доповнювали освітню роботу школи таким чином, “щоб вона більше рахувалася з природою дитини і розвивала в її ті активні стримління духа, які вона зараз залишає без уваги” [2].

Г.Кешенштейнер зауважував, що “це можна зробити тоді, коли з самого початку навчання і виховання буде більше зацікавлювати творчі сили дітей, і по можливості, в оточенні, подібного до того, з яким сполучають дитину її особисті нахили й господарські, трудові обставини їх сімей...” [3].

У школах наприкінці 30-х р.р. почали організовуватися "осередки зацікавлення". З огляду на матеріал, що використовувався осередками, їх поділяли на:

"1. Осередки на географічні теми (події з життя дитини дома, в школі, прояви життя на природі).

2. Осередки на природничі теми (стан погоди і життя звірят і рослин).

3. Осередки на історичні теми (свята, що їх організовує школа)" [5].

Осередки зацікавлень більше займалися навчальною діяльністю, а клуби виховною. При клубах створювалися спеціальні дитячі театри або театральні комісії під керівництвом яких працювали драматичні гуртки. Драматичні гуртки переважно відносили до надобов'язкової навчальної праці.

Так, у звіті "Семінару і школи вправ С.Василіанок в Дрогобичі за шкільний рік 1921/1922р." вказувалося:

"IV Надобов'язкова умовна праця учениць заведення:

При семінарії існує слідуєчий кружок:

(кружок самоосвіти ім. Л. Українки, з ціллю поглиблення знання в усіх напрямках науки і штуки.

Голова — уч. Гавдяк Марія, IV., членів 55.)

Заходом кружка відбулося в шкільному році 1921/22 р. — 7 відчитів на різні теми.

Кружок ділився на гуртки:

а) драматичний,

б) вокально-музичний.

Заходом учениць відбулося 2 вистави ; свято в честь Т. Шевченка дня 26. III. 1922 р." [6].

У драматичному гуртку учні працювали з запалом і любов'ю до мистецтва, досягаючи при цьому добрий мистецький рівень.

М.Кушнірківка зауважувала, що: “вистави повинні бути, по можливості, прості; велика кількість ботафорійних речей стає на перешкоді грі і псує враження. На сцені не повинно бути нічого зайвого: все повинно бути скупчено в декорації” [7].

У березні 1939 року драматичний гурток при головній гімназії у Львові поставив з успіхом народну мелодраму Кухаренка в переробці Старицького “Чорноморці”.

Очевидці стверджували: “Сама мелодрама — як побут шабльованої побутовщини першої половини XIX ст. не має більших сценічних вартостей, хоч би з уваги на нескладну дію. Але в цілості рятує “Чорноморців” мелодійне музичне оформлення і безсумнівно — велика цінність опери її етнографічні і побутові картини” [8].

На перший план організатори вистави поставили оркестрові та вокальні аспекти, які були найбільш підготовленими, так, як яскраво було поставлено чорноморські весільні обряди. “Найкраще враження зробили передусім збірні сцени з хорами, що дуже свobodно поводитися на сцені. Слабше виглядав мужський хор. Гірше було з чистотою стилю строїв і з приглушенням солістів” [9].

Як бачимо, театральні вистави об'єднували музичне мистецтво, хоровий спів, народознавчу діяльність.

Одною з найбільш діяльних театральних дружин на Галичині була дружина “Боян” у Городенці. Протягом півроку (1927р.) своєї діяльності вона влаштувала ряд вистав як: Городенці, так і в повіті. Серед вистав, що ставились, були такі як: “Чорноморці”, “За батька”, “Ой не ходи Грицю, та й на вечорниці”, “Меланчин вечір”, “Жонатий Мефістофель”, “Тріхи молодості” [10].

Окрім того, театральні та драматичні гуртки організовувалися і товариством “Просвіта”. Ним же було укладено перелік п'єс, наявних в репертуарах просвітницьких театральних і драматичних гуртків для Західної України на 1934 р. [11].

номер	назва п'єс	популярність	скільки гуртків ставило
1	Страшна пімста	+	96
2	Данило чарівник	+	90
3	Гостина св'ятого Ніколая	+	76
4	Давно те ділось	+	53
5	Невольник	+	49
6	Заклятий яр	+	48
7	Хмари	+	36
8	Мати наймичка	+	62
9	Ясні зорі	+	27
10	Сотниківна	+	26
11	Наталка Полтавка	+	28
12	Вефлємська ніч	+	25
13	Пан писар	+	27
14	Мати	+	26
15	Сватання на Гончарівці	+	43
16	Пещена дитина	+	31
17	Потерчук	+	17
18	Блудний син	+	15
19	За сиротою Бог з калитою	+	13
20	Бондарівна	+	12
21	Антипко	+	13
22	Запорожець за Дунаєм	+	11
23	Шляхами Т. Шевченка	+ —	3
24	Катерина	—	3
25	Каїн та Авель	—	3
26	Біснுவаті	—	1
27	Козацька любов	+ —	5
28	Тарас дитина	—	2
29	Зрадник	+ —	9
30	Добрі діти	—	1

Для поширення репертуару дитячого театру у Львові видавалися брошури для дитячих драматичних кружків. Зокрема, у 20-х роках були видані :

1. Оскар Уайльд “Зоряний хлопчик”,
2. О. Білоусенко “Пригоди вовка неситого”,
3. Я. Вільшенко “Червона Шапочка”,
4. М. Ваврисевич “Лісова казка”,
5. Г. Товпліс “Дарунок русалок”,
6. Я. Вільшенко “Коник стрибунець”,
7. Л. Верховинка “Іменини Влодка”.

Розглядаючи конкретніше твори, що пропонувалися для драматизації, можна зауважити, що всі вони більшою або меншою мірою базувалися на національних культурно-історичних традиціях українського народу. Саме це значною мірою сприяло пробудженню національної

самосвідомості учнів, утверджувало їхню гідність, відроджувало національну духовність. Для підтвердження цього можна навести невеликий уривок з брошури Я.Вільшенка “Коник стрибунець” (1922 р.):

*Бжоло : Знаєш, що всі діти —
України скарб великий,
Її щастя, її цвіти !
І наймениую сирітку
Треба рятувати, вчити,
Коли хочуть, щоб Вкраїна
Вільна, сильна могла жити [12] .*

*Мурашка : А в людей на Україні,
кажеш, іншії звичаї,
Про дітей там мало дбають,
чи ж ніхто із них не знає,
Що у дітях вся будучність ?
Гарно виховані діти —
воля Вітчизни їй могутність ?
Чи ж то може їм байдужа
України воля їй сила ? !*

*Бжоло : Ні , не дуже так байдужа,
Україна всім їм мила,
Лиш не вміють разом стати
В одностайнім труді, згоді,
Кожний рад би по своєму
Верховодити в народі [13].*

Як бачимо, загальноосвітня школа у своїй позаурочній роботі прагнула будь-яку пізнавальну діяльність учнів пов'язати з розвитком їх внутрішньої культури. П.Біланюк наголошує, що “коли розбудуємо в дитини внутрішню культуру і спрямуємо її всіма виховними засобами весь її творчий і почуттєвий світ на світ ідеалів, тоді у неї підійметься енергія і охота їх зреалізувати...” [14].

Позашкільною освітньою роботою займався дитячий клуб академічної гімназії у Львові. Він об'єднував 4 гуртки:

1. Маріїнську дружину,
2. Драматичний гурток,
3. Краєзнавчо-географічний гурток,
4. Спортивний гурток [15].

Маріїнська дружина нараховувала близько 150 членів. Окрему дружину творили ученики (хлопці), окрему учениці. Зібрання відбувалися 1 раз на тиждень. Дружина організовувала свята, виставки, мандрівки, забави.

Гімназійний драматичний гурток ім.Карпенка-Карого провів ряд вистав, імпрез і відчитів рефератів.

Краєзнавчо-географічний гурток підготував декілька цікавих рефератів із світлинами [16].

У гуртках брали участь і професори академічної гімназії; окрім того, вони, в окремих випадках, були кураторами гуртків. Саме це спонукало учнів до творчої, наукової і пізнавальної діяльності.

Близькою до театральної праці стоїть організація свят і ранків, вечорів. Організацію даних свят пристосовували до визначних дат з історії народу і краю, до річниць, визначних в житті народу.

Значення даних свят і ранків сприяло у:

- вільному знайомстві з історією свого народу і краю;
- знайомстві з письменством та громадським духом свого народу;
- задоволенні естетичних потреб;
- розвитку почуття громадськості;

— розвитку творчої уяви [18].

Серед різноманітних гуртків в академічній гімназії Львова активну роботу вела фотографічна секція, яка репрезентувала свою діяльність “Виставкою Українського краєвиду” — 60 експонатів. Дана виставка проходила на “Українському ярмарку” в Станіславові 1926 року [19]. У систему роботи дитячих клубів вводилися і мандрівки. Їх поділяли на такі групи: природничо-історичні, етнографічні, промислово-технічні, економічні, господарські, мистецькі, побутові.

Головною метою освітньо-виховних мандрівок було “не перетворювати дитячу природу, а складати найпожиточніші умови для всебічного розвитку дитячої душі, у згоді з психо-фізичною природою індивідуума і рівняти шлях до широкої творчості і самодіяльності духа” [20].

Після повернення з мандрівок учні обмінювалися враженнями та спостереженнями, ілюстрували свої оповідання зібраним матеріалом, а також малювали і моделювали.

Г.Кершенштайнер обґрунтував окремі методи для виявлення мистецького дару в дитини.

"1). Для рисування з пам'яті:

дитина мусить нарисувати з пам'яті батька, матір, себе саму, далі коня, качку, дерево, стілець, церкву...

2). Для рисування з природи:

дитина має відрисувати свого приятеля в різних позах (стоячи, сидячи, в профілю, в переду, під парасолею, та з торбою з книжками), а потім має відрисувати стіл [21].

Кожен дитячий малюнок є дуже індивідуальним. За їх допомогою ми можемо виявити духовну творчість учнів, круг їх інтересів — саме це і допомагає побачити, що найбільше цікавить, як розвиваються її здібності, як буває їх фантазія.

При цьому Б.Стебельський зауважував, що “дитячий рисунок — це ілюстрація не лише розвитку дитини на етапах її росту, але рівночасно це індивідуальна маніфестація росту індивідуума і її треба трактувати як творчий вияв, не менше обґрунтований мистецькими рисами як творчість дорослої людини” [22].

Важливе значення в житті дитячого клубу відігравала творча праця його членів в їх власному часописі.

Часопис розвивав творчість, об'єднував спільними почуттями, переживаннями та інтересами.

З огляду на це досить цікавим був випуск літературних бюлетенів. Так, бюлетень “Наші листки” видавали перемишльські гімназисти, “Світанок” видавали коломийські гімназисти, бюлетень “Праця” — тернопільські гімназисти. Своєрідний літературний та політичний часопис “Підберезькі новини” видавався в Підберезцях Василем Герасимовичем, який ще редагував літературний додаток “Підберезьких новин”.

Бюлетень “Наші листки” видання перемиських гімназистів 1910 року, мав такий зміст:

"1. Значення свідомості національної (опис філософського кружка) — Василь Галин.

2. Поезія А. Туга “Вперед”.

3. В. Туман “Пам'яті Толстого” (опис літературного кружка).

4. Т. Сіраківський “Рух та життя в нашій гімназії” [23].

Т.Сіраківський у своїй статті вказував, що в гімназії існує науковий кружок, який нараховує 4 секції: літературна, історична, природнича, прогулькова”.

Окрім того, активну роботу проводили й інші гуртки: драматичний, спортивний, читальний, оркестровий.

Як бачимо, позаурочна робота в гімназії була широко розгорнута. Вона прагнула всебічно розвинути особистість учня, його природні нахили, таланти, потреби і прагнення. Тому мета виховання була єдина — “привчити до життя, розуміти його, найти в ньому своє місце...” [24].

Друге видання бюлетня “Світанок” 1908 року складалося з різноманітних рубрик, до яких входили:

1. Поетична рубрика.

2. Літературна рубрика.

3. Філософська рубрика.

4. “Із біжучої хвилі” [25].

У поетичній рубриці містилися поезії коломийських гімназистів. Наведемо деякі приклади: Ярослав Нічлаєнко.

З хвилин задуми

*"Вода зірвала греблі, розлилась довкруги
А рвучі хвилі, що попало, забрали, понесли
Там останній кусень хліба, там драною свитину
А там звалили вбогу, нужденну дитину.
І лиш далеко десть там мріють зелені береги...
Та ні! Ось тут ще могутий дуб лишивсь,
І хоч вода лютує, шаліє довкруги
Його вона не звалить — він міцно в землю впивсь.*

*Хоч хвилі шаліють, лютують довкола
Таких як ти мій дубе, не звалить ніколи,
Хоч чорні темні хмари надпливають,
Хоч громи вдарять, хоч бурі заревуть,
Рівний та молодий, могутній будеш Ти!
Коли девізом твоїм ідеал правди і любові!" [25]*

Дана поезія є яскравим свідченням обдарованості розуму та здатності до творчої думки і концентрації уваги на суспільних проблемах свого народу.

Літературна рубрика об'єднувала переклади творів різних авторів, таких, як:

- Оскар Уальд “Артист”,
- Марк Твен “Вибирайте, брате, вибирайте!”,
- Оскар Уайльд “Митець”.

Стаття, що містила погляди грецьких філософів на життя, відкривала філософську рубрику. Саме в ній пропагувались ідеї вільного способу життя.

У рубриці “З біжучої хвилі” об'єднувались вісті з різноманітних гімназійних кружків. У даному номері бюлетеня подавалися звіти роботи природничого кружка: “Життя мурашок”, та літературного: “Володимир Шашкевич і його становище в українській культурі”. Дана тема була зовсім недослідженою і визначена професором Гординським для “все більшої орієнтації, здібностей, зручності, пристосування до суспільного життя...” [26].

Бюлетень, який видавався тернопільськими гімназистами “Праця” у 1906 році за змістом був більш ґрунтовнішим. Поетична рубрика, порівняно з попередніми, була насиченішою. До неї входили:

- 1) “Її в альбом” — Б. А.
- 2) “На далекім Сході” — І.Данилів.
- 3) “Чоловіче, бійся бога!” — студеньський гімн.
- 4) “Думка” — Ю.Заборовський.
- 5) “Співцеві” — І.Данилів.
- 6) З нашого цвітника.
- 7) Переклади творів Генріха Гейне" [27].

Наведемо приклад поезії І.Даниліва.

*"Україно, нещасний наш краю,
чи ти бачиш наругу і сміх :
Твої діти за ніщо вмирають,
Для катівських, тиранських утіх.
За ті кривди, вікові тяжкії,
Лихоліття, століття руїн.
Ти терпіти маєш кривди новії
А нові жертви слатимуть на скін!
Схаменись Україно бездольна,*

*Острий меч до катів ти зверни
Зірви пута, кайдани, стань вольна
і ген славою загомони!" [27].*

Розчленування українського народу протягом історії призвело до того, що на Західній Україні панував тип українця, культурно ополеченого, на Закарпатті був тип змодаризованого українця, а на Буковині переважали румунські культурні впливи. Михайло Струтинський наголошував на тому, що "українське суспільство мусить собі усвідомити: завоювання душі молодого покоління являється основною метою польської політики на західноукраїнських землях" [28]. Але, як свідчить дана поезія, національний дух учнівської молоді підтримувався як в навчальній діяльності, так і у виховній.

Літературна рубрика бюлетня також була досить жанрово різноманітною, до неї входили:

1. Стаття Івана Даниліва "Сучасна українсько-руська література".

2. Фантазія Д. Стефановича "Мій храм".

3. Оповідання Д. Замостянського "При смертнім ложу".

Філософська рубрика містила статтю М. Василевича "Суспільно-національні питання". Хроніка з життя гімназистів подавалися у рубриці "З нашого життя" [29].

Таким чином, проаналізувавши зміст кожного бюлетня, ми можемо зробити висновок, що всі вони здебільшого прагнули звернути увагу на творчі нахили учнівської молоді, при цьому висвітлювалося національне питання, охоплювалися літературні та філософські проблеми, а також друкувалися звіти гімназійних гуртків.

Часопис "Підберезькі новини" присвячувався літературі і політиці. Він охоплював новини читальні "Просвіта", відділу економічного, спортивного, літературного та гумористичного. Окрім того, у часописі був і літературний додаток, який редагував також Василь Герасимович.

Такі літературні додатки забезпечували різноманітність сфер і форм прикладання творчих сил дитини; показували яскраві зразки чарівного світу різноманітних учнівських літературних творів та перекладів; розбуджували віру у власні творчі сили й можливості.

У позаурочній діяльності: що набувала поширення в Західноукраїнському регіоні, зміст залежав від наявності фахівців з певних видів діяльності та їх бажання; можливостей матеріально-технічного забезпечення та зацікавленості. У період 1900 — 1939 р.р. для дівчат були поширені такі курси і гуртки крою і шиття, куховарства, домогосподарства, а для хлопців — садівництва, городництва, бджільництва, різб'ярства, ремісничі, автомобільні гуртки.

Завдання позаурочної діяльності полягало у вмінні визначити та розпізнати творчі задатки дитини і допомогти у пошуках майбутньої професії, у порівнянні прагнення дитини і реальних можливостей її темпераменту та характеру. Окрім того, у позашкільному закладі було значно більше можливостей здобуття тих знань, якими цікавився учень. І вирішальним тут був принцип добровільності. У гуртках, секціях, майстернях, клубах учні успішно займалися науково-дослідною та практичною діяльністю, якою на уроках не мали можливості займатись. Таким чином, аналізуючи наведені факти, зауважимо, що організаційно-педагогічна структура позаурочної діяльності навчальних закладів сприяла:

— системному підходу до виховання, що передбачало єдність впливу на пізнавальну, творчо-емоційну сфери особистості учня;

— сапопізнаванню та самовизначенню;

— розвитку практичного, образного, абстрактного мислення;

— виробленню індивідуального стилю діяльності;

— розвитку творчих здібностей;

— розвитку здібностей критично-конструктивного перетворення свого предметного середовища;

— розвитку індивідуальних навиків і вмінь;

— виробленню тривалої, гуманістично орієнтованої життєвої позиції як основи утвердження загальнолюдських цінностей — розвитку здатності чинити активний опір негативним впливам суспільства; — розвитку національної гідності громадянина.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біланюк Д. П. До чого змагає сучасна школа в загалі і Рідна Школа зокрема.- Львів: 1938.- 19с.
2. Вівчарук А., Карпович А. Праця учителя. — Краків, 1940. — 30 с.
3. Вільшенко Я. Коник стрибунець. — Львів: накладом автора, 1922. — 28 с.
4. Гуртковий звіт // На сліді. — Львів, квітень. — 1939. — Ч.4. — С. 64.
5. Грушевський М. Наша школа // Наша школа. — Львів. — 1909. — Ч.-1. — С.2.
6. Звіт Управи Прив. Жіночого Учительського Семінара і школи вправ Васиманок С. С. в Дрогобичі за шкільний рік 1921 / 1922 . — Дрогобич. — 1922.- 68 с.
7. З життя академічної гімназії у Львові // Просвіта. Місячник освіти, виховання і культури. — Львів. — 1938. — 125 с.
8. Кешенштейнер Г. Трудова школа. — Катеренослав, 1920. — 24 с.
9. Кушнірівна М. Діточі театральні вистави в школі. // Аматорський театр.- Львів. — 1925. — Ч.2. — С. 38-42 ; 1927. — Макарушка О. Наука виховання. — Львів, 1922. — 149 с.
10. Мацюк Я. Природні зацікавлення й метода Декролі. — Львів: Накл. тов. “ Взаїмна поміч укр. вчит.”, 1931. — 104 с.
11. Русова С. Ідейні підвалини школи // Світло. — Львів. — 1913. — Кн. 8. — С.35.
12. Стебельський Б. Про ілюстрацію дитячої книжки. — Торонто: 1966.— 75 с.
13. ЦДІА у Львові. — Ф. 309. — Оп. 1. — Спр. 2749.
14. ЦДІА у Львові. — Ф. 309. — Оп. 1. — Спр. 2750.
15. ЦДІА у Львові. — Ф. 348. — Оп. 1. — Спр. 137.
16. ЦДІА у Львові. — Ф. 309. — Оп. 1. — Спр. 2744.
17. ЦДІА у Львові. — Ф. 348. — Оп. 1. — Спр. 6480.
18. ЦДІА у Львові. — Ф. 348. — Оп. 1. — Спр. 6675.
19. ЦДІА у Львові. — Ф. 348. — Оп. 1. — Спр. 133.
20. ЦДІА у Львові. — Ф. 309. — Оп. 1. — Спр. 1969.
21. Чепіга Я. Уява і мислення та творча діяльність дитини // Світло. — Львів. — 1914. — Кн. 9. — С.15-21.

Наталія ІГНАТЕНКО

ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ В ШКОЛАХ ГАЛИЧНИНИ: ПОГЛЯД У МИНУЛЕ

Проблеми освіти актуальні для суспільства будь-якої епохи. Питання як вчити, яким чином і для чого вчити ставило перед собою не одне покоління педагогів. Сучасні методика та педагогіка пропонують багато відповідей на них. Проте, часи змінюються, а разом із ними змінюються відповіді. І знову перед учителями постає дилема, як зробити навчання цікавим і доступним.

Якщо критично підійти до оцінки сучасного уроку, проаналізувати деякі методичні “новинки”, запропоноване теперішніми вчителями, і порівняти усе це з досвідом педагогів минулого, то мимоволі пригадається відомий афоризм — “Нове — це добре забуте старе”. Часто ми із захопленням робимо “відкриття”, що вже пройшли перевірку часом, були добре відомі нашим попередникам, але для нас за певних обставин залишилось таємницею. Такий популярний сьогодні урок-гру практикував ще Платон. “Жодну науку, — писав він, — вільна людина не повинна вивчати як раб... Тому не по насильницьки викладати дітям науки, а через гру; тоді ти краще побачиш, хто до чого схильний”.

Сократ стверджував, що навчання полягає у розвитку самостійного мислення, а мистецтво вчителя складається у вмінні стимулювати в учня потяг до істини. Мабуть саме тому він і широко застосовував метод бесіди, названу пізніше сократичною [1, 9].

Взаємозв'язок різних наук та ідею самостійного здобуття знань під наглядом вчителя обстоював Арістотель. Філософ вважав, що для розвитку людини абсолютно не байдуже чи буде вона сама, на практиці, вивчати якусь справу. Необхідні для життя знання повинні засвоюватись не шляхом пасивного заучування, а в ході самостійної активної роботи. Потяг до знань — у природі людини, призначення її — у розумній діяльності.

Тезис Арістотеля, що справжнє навчання починається із здивування учнів, очевидно ніколи не втратить актуальності.

Спробуємо з'ясувати як поставлену проблему розв'язували педагоги початку століття, які

методи та методичні прийоми застосовували вчителі для покращення знань учнів в процесі вивчення історії в середніх навчальних закладах Галичини.

Характерною ознакою представників освіченого абсолютизму було піклування про освіту як запоруку добробуту суспільства. Освітні зміни Йосифа II полягали у створенні на базі монастирських маєтків шкільного фонду (1781 р.). [2, 927] Замість давніх шкіл, введених духовництвом, було зорганізовано 5 гімназій — спочатку 5 - класних, а з 1818 р. — 6 - класних. Навчання велося латинською, німецькими мовами, пізніше — німецькою та польською [3, 378]. Організація перших австрійських шкіл ґрунтувалась на т.зв. “Ratio stuoliorum” книзі, написаній ще Ігнатієм Лойолою, пізніше доповненій і модифікованій 1832р. [4, 15]. Її головною метою було вести молодь через пізнання правди до пізнання Творця, а навчання йшло від легких і доступних юнакам речей до щораз складніших. Головними предметами були релігія та латина.

Вивчення історії починалось з другого класу і тривало до завершення шкільного курсу. В середньому на цей предмет припадало по 3 години на тиждень [4, 16].

Австрійський державний закон від 25.05.1869 відокремлював школу від церкви. Навчання стало обов'язковим, і тривало 6 років. Навчальні заклади поділялись на народні, середні, учительські семінарії, професійні, високі. До середніх шкіл, за даними енциклопедії українознавства належали:

а) реальні гімназії з восьмирічною системою навчання, із поглибленим вивченням гуманітарних предметів та класичних мов;

б) реальні школи, навчання в яких тривало сім років, а обсяг гуманітарних предметів та класичних мов було скорочено [2, 928].

Слід зауважити, що до середини 70-их років XIX століття історія та географія викладались як єдиний інтегрований курс, в якому провідне місце посідала історія

(На неї припадало 18 годин щотижня, тоді, як на географію — лише 6). У 1871 році програму було реформовано, і дві зазначені навчальні дисципліни починають викладатися окремими курсами [5, 80].

Деякі зміни були внесені і безпосередньо в програму з історії. Вони стосувалися насамперед скорочення обсягу часу і перестановки матеріалу по класах. Вивчення історії починалось у II класі подіями давньої історії, доведеними до поневолення Греції Римом.

У III класі вивчали історію середніх віків з поглибленим дослідженням минулого Австрії.

Аналогічно вивчалася у IV класі нова історія. У V класі знову розглядали, але вже всю, історію стародавнього світу, яка поєднувалась з вивченням історичної географії. Повторно, але глибше розглядали у VI класі середньовіччя, а в VII класі — нові часи. У випускному класі розглядалися відносини Австрії з іншими країнами, а також внутрішній устрій та розвиток цієї держави. В ході вивчення історичного минулого Австро-Угорщини подавалися відомості з історії рідного краю [5, 80].

Важливі зміни в програму з всесвітньої історії внесла реформа 1909 року [5, 85]. Було збільшено кількість годин і здійснено перегрупування матеріалу (історію вивчали з I класу). Новим був і підхід до тлумачення історичних подій. Так події суспільного та народного життя витісняють на другий план війни, історію панівних родин, надмірні генеалогічні подробиці. Міністерська інструкція подавала також ряд вимог щодо проведення ефективного уроку [6, 15]. Наприклад, зазначалося, що вивчення історії повинно слугувати розширенню мовного потенціалу та світогляду молоді, формувати в неї власний погляд на оточуючу дійсність, вести до адекватного розуміння суспільних явищ. Уроки-лекції та бесіди для виконання міністерських вимог вважались найбільш ефективними, особливо в старших класах. Як правило, текст лекцій писався самими вчителями із суворим дотриманням програмних норм. Часом, записані на швидку, вони були для учнів чи не єдиним джерелом знань, яке компенсувало брак підручників. Особливо в пошані були лекції тих вчителів, що намагалися розширити горизонти знань своїх учнів, виходячи за рамки часто заідеологізованого підручника, історичні факти в якому висвітлювались сухо і однобоко. “З-поміж добрих професорів, — згадувала Марія Михобей — випускниця Тернопільської дівочої гімназії Товариства “Рідна школа”, — пригадую історика Ляденберга, що вчив нас у сьомому класі.

Його лекції були надзвичайно цікаві; він користувався порівняльною методикою, зіставляючи історичні події. Не вживав підручника; ми записували його виклади, як могли, а потім сходилися двійками чи трійками та складали конспект [4, 299].

Образ мудрого і досвідченого вчителя історії Михайла Німціва закарбувався і в пам'яті гімназиста Романа Павлишина. У своїх споминах він зазначає: “Навчав Німців за програмою, бо не можна було інакше, але його лекції, їх подання і зміст відзначалися особливою компетентністю та рівнем. Він, вочевидь, знав і любив свій предмет. Розповідь про історичні події пов'язував із суспільними течіями і реаліями доби. Історичні персонажі супроводжував маловідомими, деколи “пікантними” коментарями” [4, 286].

По закінченню лекції відбувалося обговорення, під час якого учні могли розпитати про все, що було незрозумілим або погано запам'яталось.

Наступний урок починався із так званого “обміну думок”, тобто бесіди між вчителем та учнями [4, 291]. Цей обмін проходив неоднаково — для когось з більшим чи меншим успіхом, а для когось безуспішно. У кожному випадку вчитель витягав записник і вписував в нього оцінки — результати праці учнів.

Про ефективність добре побудованого уроку — бесіди годі і говорити. Він давав можливість розвивати логічне мислення, вчитись грамотно висловлювати власні думки, відстоювати переконання. Але відомо, що для формування мислення замало самої лише лекції, а переконання утверджуються винятково внаслідок особистих сумнівів, логічного умовиводу та побудови фактів в послідовності від загального до конкретного [7, 30]. Тому під час бесіди учні повинні були оперувати не лише знаннями, здобутими з тексту підручника чи лекції, але і додатковими знаннями. Нерідко окремим учням пропонувалось підготувати реферат чи усне повідомлення на якусь конкретну тему [7, 39]. Тож самостійна пошукова робота була для школярів добре відомою, а довгі вечори, проведені в шкільних читальнях, не були чимось особливим.

Через декілька тижнів, коли заплановану тему було вивчено, учням могла бути запропонована письмова робота по питаннях пройденого матеріалу [5, 921]. Її тривалість була різною і залежала головним чином від обсягу пройденого матеріалу.

Наприклад, питання могли ставитись так:

- у III кл. (Історія середніх віків): Схарактеризуйте досягнення людства в епоху середньовіччя.
- у VIII кл. (Історія нового часу): Поясніть роль Австро-Угорської імперії в зовнішній політиці Західної Європи на початку XIX ст.

За своїм змістом питання складні. Відповіді на них вимагають доброго знання та розуміння теми, вміння відокремлювати конкретне від загального, аналізувати історичні факти, події.

Для відповіді на друге запитання учням необхідно володіти ще і технікою порівняльного аналізу, уміти обстоювати (письмово) власну думку, робити висновки та узагальнення. Тож на таку роботу відводилось близько 45 хв. На завдання описового характеру чи завдання, що потребують конкретної відповіді і не потребують багато часу, відводилось 15-20 хв.

Крім словесного методу навчання, до якого сучасна методика відносить розповіді та пояснення вчителя, лекції, бесіди тощо добре відомим був метод наочного навчання. Сучасні науковці суто наочне навчання розглядають як сукупність різних прийомів: демонстрування різноманітних приладів, знарядь праці, макетів, ілюстрацій, карт тощо з метою створення в учнів яскравих і точних зорових образів історичного минулого [8, 35].

Основними джерелами наочності з історії в школі були історичні карти та ілюстрації. За гордість кожна школа мала наявність в своїх стінах тематичного кабінету. Так у 1905/06 навчальних роках в Тернопільській гімназії кабінет географії та історії вважався одним з кращих. “Він мав добру збірку атласів, картин і контурних карт [4, 35]. Керував кабінетом О.Гандяк.

В 1913/14 в цій гімназії було відкрито також кабінет археології, фонди якого поповнювались за допомогою самих учнів.

Зростанню ефективності уроків сприяла також позакласна робота, основою якої були

гуртки [4, 35–36]. Літературно-історичні, археологічні, краєзнавчі — вони розширювали коло інтересів учнів, збагачували їх новими знаннями, допомагали точніше відтворити картини історичних подій.

Для учнів-українців особливе значення мали краєзнавчі гуртки. Хоча для українських гімназій Галичини вивчення рідної історії не було цілковито новим явищем — учні усіх українських середніх шкіл мали право обирати для вивчення такий вільний предмет, як історія рідного краю, а урядова програма 1891р. взагалі передбачала вивчення рідної історії в III-IV кл. Та в VП-VІІІ кл., все ж цей предмет стояв не на достатньо високому рівні. Проблема загострювалась через тривалу відсутність підручників [5, 86].

Аналізуючи підручник “Оповідання з вітчизняної історії” Б.Барвінський зауважував, що “історію нашого народу по 1340 р. автори трактують вже в зв’язку з польською історією. ... Уступи з руської історії в книжці є найслабше оброблені, а деякі з них впрост незгідні з історичною правдою. Автори не познайомилися не лише з багатою російською і руською літературою, але навіть з повнішою і новішою польською історією та літературою” [5, 4]. Невтішну характеристику давали критики перекладному підручнику польської історії Левицького-Матієва [11, 4].

А.Крушельницький писав: “Се просто скандал, аби історії якогось народу вчити із підручника до історії чужого народу” [2, 86]. І дійсно, мало повчального було для української молоді у цьому та інших подібних підручниках. Найкращі сторінки української історії були безжалюбно спалюваними, національні почуття та герої — приниженими.

Тож краєзнавчі гуртки хоча б в позаурочний час давали можливість відтворити історичну дійсність. Гуртківці збирали відомості про життя видатних українців, під час літніх канікул мандрували рідним краєм, вивчаючи історію містечок та сіл, збираючи предмети старовини, записуючи український фольклор.

Така пошукова робота завершувалась, як правило, науковими повідомленнями, рефератами, тощо.

Найкраще про рівень підготовки в середніх навчальних закладах Галичини можна судити по змісту випускних екзаменів (матури). Як правило вони носили письмовий характер і охоплювали такі дисципліни: українська мова, польська мова, німецька мова, латинська мова, грецька мова, математика. На відміну від сучасних екзаменів, що носять доволі закритий характер і чітку тематичну та предметну спрямованість, зміст матури початку століття відрізнявся наявністю міжпредметних зв’язків.

Для прикладу розглянемо теми деяких матуральних завдань випускників української гімназії Перемишля:

1. З української мови: “Змагання Європи з Азією і їх значення в історії людства”.

2. З польської мови: Rozwiniac i uzasadnic przykladem z historyi i literatury mysl, zawarta w slowach: “ Zle poczete czyny w dalszym postepie w gorsze rosna winy”.

(W.Szekspir)

(Розвинути і обґрунтувати на прикладі з історії і літератури думку, яка міститься в словах Вільяма Шекспіра: “Погано розпочаті справи у дальшому ході переростають у ще гірші провини”).

3. З німецької мови: “Woher kamm es dass nach den Perserkiriegen die Gegemonie von Sparta auf Athen ubergierend?”

(Звідки відомо, що після перських війн гегемонія перейшла від Спарти до Афін?) [5, 180].

Для виконання кожного з таких завдань учням слід бути не лише обізнаними в граматиці, а й добре володіти знаннями з літератури, історії. Не менш важливим було також уміння грамотно викладати думки на папері, порівнювати минули із сьогоденням, здійснювати порівняльний аналіз історичних подій та явищ. Із певністю можна стверджувати, що учень, який добре склав усі іспити був добре підготовлений до вступу у вищий навчальний заклад, ставав освіченим та ерудованим громадянином із власними переконаннями та критичним поглядом на оточуючу дійсність.

Отже, підсумовуючи усе зазначене щодо розвитку історичної освіти в середніх

навчальних закладах Галичини, можна зробити ряд висновків.

Навчання історії починалось з другого класу і тривало до випускного в середньому 2-3 години на тиждень. Основними методами, якими користувались педагоги з історії в процесі навчання були: словесний (бесіда, лекція, тощо), наочний (з використанням речових історичних пам'яток, предметів живопису та інше). Навчання в урочний час закріплювалось домашнім завданням, що часто носило характер самостійної пошукової роботи. Характерною була позакласна — гурткова робота, головним завданням якої — розширення знань учнів з більш конкретних історичних питань. Перевірка засвоєних знань відбувалась у формі опитувань, бесід. Підсумками цього навчання були екзамени, саме вони давали можливість відслідкувати ефективність застосовуваних протягом року методик навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. В мире педагогической мудрости. — Пятигорск, 1984. — 320с.
2. Енциклопедія Українознавства: В 3 т. — К., 1995. — Т. 3. — 927с.
3. Полонська-Василенко Н. Історія України: В 3 т. — К., 1993. — Т. 2. — 378с.
4. Ювілейна книга української гімназії в Тернополі. До сторіччя заснування. 1898 — 1998. — Тернопіль; Львів, 1998. — 964с.
5. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині. (1861-1918). — Львів, 1997.
6. Poszczególne przedmioty nauki gimnazyalnej w sevjtle noych planow. — Lwow, 1909. — 23s.
7. Умбрашко К. развитие творческого мышления на уроках истории. // Преподавание истории в школе. — 1996. — №2. — С. 28-31.
8. Вагин А. Сперанская Н. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. — М., 1995. — 60с.
9. Gebert B. Gebertowa G. Opowijdzania z dziejow ojezystych dla klasy pierszey szkol szednich. — Lwow, 1910. — 48s.
10. Барвінський Б. У справі підручника рідної історії для І класу середніх шкіл. — Львів, 1910. — 12с.
11. Левицький В. Матієв І. Історія краю родинного. Учебник для висших клас шкіл середних. — Львів, 1895. 38 с.

Руслан ЯКОВИШИН

ВПЛИВ ЦЕРКОВНИХ БРАТСТВ І ТОВАРИСТВ НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ГАЛИЧИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Невід'ємною складовою системного підходу до процесу морального виховання молоді Галичини другої половини ХІХ століття була діяльність церковних братств і товариств, оригінальні форми роботи яких позитивно вплинули на формування духовної структури представників підростаючого покоління краю.

Зразком для утворення подібних братств була перша християнська громада в Єрусалимі. Всі вірні у ній складали одну родину, стосунки у якій ґрунтувалися на почутті християнської любові, вони взаємно збагачувалися духовними і земними благами, називаючи при цьому себе братами [8, 693].

Науковці пов'язували виникнення подібних установ на теренах Галичини із першими проявами національного відродження. В 1861 році О.Устианович в часописі “Слово” звернув особливу увагу на значення таких церковних братств.

В другій половині ХІХ століття в Галичині церковне братство складалось із найдостойніших парафіян, а тих, які систематично грішили і не каюлись, значить — не виховували себе в морально-релігійному дусі, виключали. Церковне братство трималось на внутрішній дисципліні його членів. Мета була визначена наступним чином: “взаємно допомагати ся въ житью релігійномъ, старатися о церковь свою, и спамагати бідныхъ ведля можности” [8, 694].

В давніх статутах Львівського братства був знайдений пункт, який надав йому право приймати священика, а “недостойного отдавати”. Таким чином, братство, яке виховувало побожних парафіян, могло утримувати його від поганих звичок та зловживань [8, 696]. Обов'язком членів подібних общин було також сприяти “торжеству богослуженія церковного”

виконанням обрядових вимог і співом під час конкретного священнодійства.

Конкретизуючи дану проблему, слушним було б зупинитись на статуті братства св. Миколая в Перемишлі, який декларував, що “братство св. Отца Николая есть церковнымъ соединеніємъ мірян честныхъ и богоговійныхъ греко-католического обряда, маючихъ на цілі: причинятися до удержання порядку в церкви и до еи украшенія, як и добровольними датками и складками пособствувати убогій учащійся молодіжи рускої (української – авт.) національності в Перемишлі” [9, 19-20]. Це братство складалось з двох відділів. Завданням першого було “старатися над прекращеніємъ церкви св. Іоанна і утримання порядку в ній”. Завданням ж другого відділу було “надання допомоги матеріальної і моральної талановитій і морально стійкій молоді, яка добре себе проявила в шкільній науці” [7, 3]. Брати цієї організації основними своїми обов’язками вважали: творити милостиню і “защепляти въ юношескихъ серцяхъ всі добродітели хрістіанськіи”, допомагаючи особливо обдарованим юнакам книжками, одягом, наданням їм харчування і місця для проживання, “абы не марніли таланты, но образовались и просвѣщались въ хвалу Богу и славу св. Отца Николая” [9, 20].

В структуру цього братства входило також об’єднання сестриць, яке було загалом українських жінок, перебуваючих під покровою Пресвятої Богородиці і мало на меті: “...примножувати хвалу Богу, сприяючи прикрашенню церкви і подаючи допомогу українським дівчатам в Перемишлі” [1, 12]. Обов’язки Сестерства були ідентичні до раніше згадуваних відділів братства св. О.Миколая: бути присутнім на церковних богослужіннях, сприяти в діяльності прикрашення церкви, “подавати помѣчь требующимъ дѣвицамъ и чувати надъ ихъ богочестивимъ воспитаніємъ”, а саме: зосередити засоби для відкриття в Перемишлі “воспиталища” (конквікту) для українських дівчат [9, 37].

В церкві і під час інших “церковних обходин воздвигано и предносно” Патріарший хрест, від чого й виникла назва церкви, братства та Інституту “Крестовоздвиженского”, тобто Ставропігійського, від грецького “крестъ водружаю, воздвигаю” [11, 5].

Внаслідок підписаного між Австрією і Римом Конкордату, підкріпленого рішенням постанови міністерства від 28 червня 1856 року, Ставропігійський заклад почав виконувати обов’язки церковного товариства [10, 36]. Таким чином, уряд перестав займатись опікуном Старопигійського Інституту і втручатись в його діяльність. Це, в свою чергу, сприяло тому, що всі права і обов’язки щодо Інституту перебрав на себе Львівський Митрополичий Ординаріат.

Діяльність Інституту була спрямована на розповсюдження народної просвіти і сприяння морального виховання своїх парафіян. Утримання парафіяльної церкви, духовенства і розширеної обрядової школи, а, крім того, допомога українській молоді дешевим виданням українських церковних, шкільних, молитвенних і повчальних книжок та інших наукових праць, — все це є доказом кропіткої праці Ставропігійського Інституту в системі морального виховання молоді Галичини другої половини XIX століття. Завданням цього Інституту було: “сохраняти святу католическую віру по восточному обряду, поддерживать русскую (українську – авт.) народность и религіино-моральному образованию своихъ единовірцев по возможности пособствовать, преимущественно издаваніємъ богослужебныхъ и учебныхъ книгъ и содержаніємъ обрядово-пѣвческой бурсы для убогой русской (української) молодежи” [2, 169]. Засоби Інституту для досягнення поставлених релігійно-моральних цілей ґрунтувались на існуванні при нім обрядової школи разом з “пропиталищемъ” (конквіктом) для осиротілої молоді східного обряду. Видатки фонду Інституту велися у відповідності до вимог і цілей товариства, тобто використовувалися для допомоги убогій молоді української національності, яка навчалася [6, 78]. Крім харчування української учнівської молоді, завданням обрядової школи також було відповідно влаштованим і керованим церковним співом прикрасити Богослужіння, також релігійно-моральним вихованням учнів приготувати частину з них (за власним бажанням) до прийняття духовного звання, або виховати власних шкільних учителів чи церковних співців. Більше того, крім вищеназваної науки, в залежності від обов’язків, вихованці Ставропігійського Інституту також відвідували німецькі нормальні й гімназійні, чи технічні школи.

Немаловажним фактором в процесі морального виховання учнів Галичини другої половини XIX століття було те, що Ставропігійський Інституту користувався виключним

правом друкування і видання всіх церковних, набожних і шкільних книжок та підручників, а також інших наукових праць на українській, церковно-слов'янській та грецькій мовах [6, 79].

Хотілось би згадати про ще один заклад, існування якого стало можливим завдяки подвижницькій діяльності Ставропігійського Інституту. У Львові при Ставропігійській церкві існувала так звана “бурса”, до котрої безплатно приймали бідних хлопців, які, маючи там безкоштовне помешкання, харчування і, частково, одяг, могли відвідувати і навчатись у вищих школах. Діяльність “бурси” була корисною ще і з огляду на те, що, відвідуючи школи, молоді хлопці мали можливість безпомилково навчитись “уставів” і церковного співу, і, тим самим, вони автоматично ставали носіями української духовної культури, моральних засад і принципів. В другій половині 60-тих років XIX століття в подібних закладах утримувались 25 бідних учнів Галичини. Іншою особливістю діяльності Ставропігійського Інституту були заклики до населення краю давати посильні вклади для допомоги убогим хлопцям. Із зібраних коштів Інститут відразу організував дочасову виплату матеріальної підтримки бідним учням різних шкіл Галицького краю [3, 159].

Отже, аналіз періодичних видань та архівних джерел того часу дає можливість стверджувати, що благодійно-навчальна діяльність церковних братств і товариств Галичини сприяла покращанню ситуації в духовній сфері функціонування суспільних відносин, що, в свою чергу, позитивно вплинуло на нормалізацію мікроклімату в середовищі українців краю. З огляду на формування наукових засад в педагогічній практиці, показовим є факт побутування (починаючи з другої половини XIX століття) терміну “релігійно-моральне виховання”, що аргументує можливість безпосереднього впливу церкви та її установ на навчально-виховний процес в галицьких освітніх закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вінцовський Д. Въ память 300-лѣтняго юбілея Ставропігійскаго Інститута.- 15 (27) января 1886 года, Львѡвъ.- 14 с.
2. Временникъ Інститута Ставропігійскаго.- Львѡвъ, годъ изданія осьмнадцатый.- 1881.- С.169-170.
3. Гадка велика и спасительна для Руси // Временникъ Інститута Ставропігійскаго.- Львѡвъ, 1866.- С.157-161.
4. Климишин І. Бачити добро в добрі (Про концепцію освіти в Україні) // Моральна цінність християнства і відродження національної школи.- Київ-Тернопіль, 1995.- С. 12-13.
5. О братствѣ Ставропігійальной Церкви Успенія Пресвятой Богородицы и судьбахъ его // Временникъ інститута Ставропігійскаго.- Львѡвъ, 1864.- С.74-77.
6. О ціли и средствъ Ставропігійскаго інститута // Временникъ інститута Ставропігійскаго.- Львѡвъ, 1864.- С. 77-80.
7. Статут Товариства св.Николая для запомоги убогихъ учнівъ гімназій в Тернополѣ.- Львів, 1904.- 7с.
8. Тороньскій А. Вліяніе церковныхъ братствъ на релігійно-нравственное воспитанье народа. Духовно-педагогическіи письма // Рускій Сіонъ.- Львѡвъ, 1875.- С. 692-696.
9. Уставъ братства св. О. Николая // Пропамятникъ братства св. О. Николая въ Перемышли.- 1867.- 117 с.
10. ЦДІА у Львові Фонд № 129 Оп. №2 Спр. № 3 арк. 55.
11. ЦДІА у Львові Фонд № 129 Оп. №2 Спр. № 9 арк. 10.

Юрій ЩЕРБЯК

КНИГА ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ГАЛИЧИНИ НА ПОЧАТКУ XX СТ.

Дослідження питань, пов'язаних із навчанням та вихованням учнів шкіл галицького краю у першій половині XX століття дозволяє стверджувати, що в освітньо-виховній діяльності Галичини суттєву роль приділяли тим культурно-освітнім осередкам, що доповнювали шкільну освіту. Природно, виникала необхідність розвитку позашкільної освіти, в якій з-посеред таких чинників як бібліотека, кіно, театр, гуртки тощо, в пріоритеті була самостійна праця над книжкою. З цього приводу у часописі “Рідна Школа” за 1934 рік було сказано, що: “Гарно підібрана дитяча література вже з молодих літ дитини будить у неї творчу думку, книжка є тим чинником, що відриває дитину від сірого щоденного оточення” [1, 117]. Звичайно, книга не

тільки поширювала й поглиблювала освіту, набуту в школі, вона ще впливала на розвиток моральних якостей, духовного світу людини. Закінчивши школу, молодь ставала перед проблемою вибору, перед нею поставала велика кількість різноманітних питань, життєвих ситуацій, які вимагали негайного вирішення. У вирі життя молодь, що не визначилась із своїм світоглядом, могла розгубитись, потрапити у пастку випадкових обставин. Щоб таких ситуацій було якомога менше, національне шкільництво краю передбачало, щоб: “... вже найнижчих ступенях навчання слід призвичаювати дитину до книжки” [1, 117]. Не виникає сумніву в тому, що кожна дитина черпала в книзі свої духовні сили, знаходила в ній свою життєву опору. Книжка була її вірною порадицею та приятелькою. Як зазначалось в одній із статей педагогічного змісту: “З самотнім другом – книжкою можемо відважно й сміло продиратись крізь сіру гушавину життя. Тільки добра й мудра книжка підносить нас у вищі простори духа понад обрії сірого будня. Книжка – це наша самотня зброя, це гострий меч, це символ і носій духовної культури” [2, 3]. Безперечно, що в період бездержавного існування краю акцентувалась увага на тому, щоб читання літератури було рідною мовою, що, в свою чергу, зумовлювало відповідний духовний процес єднання серед учнів. Про це наголошував у своїй книзі “Наука про рідномовні обов’язки” професор Іван Огієнко: “Вся молодь мусить добре усвідомити собі, що її найперший обов’язок перед своїм народом – навчитися соборної літературної мови й вимови й тим зацепити собі почуття національної єдності” [7, 42]. Більше того, усвідомлюючи вагомий вплив книжки у справі морального виховання учнів, заслуговують на увагу десять заповідей читача, які були надруковані в одному із національних видань Галичини:

1. “Пам’ятай, що читання книжок – це праця, а не лише відпочинок, тому читай у вільний час. Душевний спокій – це головна передумова корисного читання, бо тільки тоді зможеш зосередити свої думки над книжкою.
2. Читай уважно, вникай в думки письменника, нічого не пропускай, оскільки твоєю метою є – добре зрозуміти та засвоїти зміст книжки.
3. Читаючи, не поспішай, час від часу зупиняйся, щоб подумати над прочитаним; перевірити себе, чи все зрозумів. Після прочитаної книжки розмірковуй над нею.
4. Не читай до перевтоми, тому що слабне увага. Не читай ніколи перед сном, бо таке читання безспішне. Не читай лежачи, оскільки це шкодить твоєму здоров’ю.
5. Навчися вибирати лише “добрі” книжки, тобто такі, які не розбешують, а навчають людину.
6. Турбуйся про те, щоб у твоїй власній бібліотеці були лише “добрі” книжки, домагайся усунення шкідливих книжок.
7. До книжки, яка тебе захопила, в якій ти знайшов мудру думку, хорошу пораду, часто повертайся, перечитай її декілька разів.
8. Читай книжки, які відповідають твоєму розвитку та віку. Не берись читати одразу складні і важкі книги.
9. Організуй свою власну домашню бібліотеку. Утримуй її в належному порядку.
10. Підтримуй матеріально бібліотеку у своїй громаді чи в товаристві та закликай до цього інших” [3, 272].

Завдання національної школи, виховних інституцій краю, українських батьків полягало в тому, щоб дитина полюбила книгу, як рідний дім, як свою родину, як найдорожчу й найнеобхіднішу річ. Найперше, що потрібно було зробити для позитивного вирішення цього питання – це розбудити зацікавлення дітей до книжки. Така роль у галицькому краї відводилась читальням культурно-просвітницьких товариств. Результати дослідження свідчать, на початку ХХ століття у Галичині розуміли, що в залежності від того, скільки в краю видавалося книг, журналів, часописів, підручників, можна було зробити висновки про ступінь культури його громадян. Як зазначалось з цього приводу: “... не тим народи сильні, що їх багато, а тим, як вони горнуть до книжки, в якій вона в них пошані” [6, 273]. Аналіз архівних матеріалів дозволяє стверджувати про зростання в цей період кількості книг бібліотеки товариства “Просвіта” у Львові: “У 1891 році – 3.699 книг, 1899 р. – 6.738 книг, 1902 р. – 7.326 книг, 1903 р. – 8.328 книг, у 1904 р. – 8.826 книг” [9, 3].

Потрібно відмітити, що Австрійська монархія не переслідувала український культурно-освітній рух в Галичині настільки, щоб закривати бібліотеки і читальні. Тут, порівняно з Наддніпрянською Україною вільно могли розвиватись народні бібліотеки при читальнях та філіях культурно-просвітніх товариств. Так, наприклад, "Просвіта" навіть отримувала державні субсидії для того, щоб видавати та поширювати свою літературу, а також висилати її безкоштовно своїм читачам. Варто зауважити, просвітня робота в Галичині була централізованою. Хоча робота перед першою світовою війною проводилася в умовах матеріальної скрути, сама справа носила гуманістичний характер, який не тільки зацікавив освітньо-культурною діяльністю шкільну молодь, але й зумів прищепити їм любов до читалень. Цей факт підтверджує автор однієї статті, який, досліджуючи проблему виховання шкільної молоді, перевіряв учнівські твори українських дітей віком 11 – 13 років на тему "Як наше село буде виглядати за 50 років?" Слід відзначити, що в поставленому питанні враховувались ті бажання й прагнення української дитини, з якими вона поєднувала своє майбутнє. Таким чином, аналіз перевірених творів показав, що на думку учнів: "за 50 років люди на селі будуть багатші і будуть "розростатися" – 94 % всіх відповідей; щоб через село була проведена залізниця, висловили своє бажання – 82 % учнів. Однак більшість дітей у своїх мріях не йшла так далеко: у селі буде "мурована, велика" читальня – 71 %, буде більше учителів – 17 %, які будуть "позичати" нам книжки – 39 % учнів" [4, 116]. На основі зазначених даних можна зробити висновок, що потреба в освіті, просвіті, навчанні в українських школярів була великою, оскільки була закарбована у їхніх бажаннях, мріях, про що свідчить той факт, що 71 % учнів не уявляли собі життя без читалень, в яких вони мали змогу читати книжки, поглиблювати свої знання, задовольняти свої духовні потреби.

Логічним продовженням даного аспекту проблеми стало дослідження одного автора, який помістив свою статтю "Голос української дитини" в одному із педагогічних видань краю. Свою наукову розвідку він провів на основі анкетного опитування учнів п'яти українських середніх шкіл. Це дозволило йому зробити вагомі висновки щодо розкриття психологічних особливостей шкільної молоді початку XX століття, а зокрема, про роль книжки у справі навчання та виховання підростаючого покоління. Деякі питання, які були включені в анкетне опитування школярів і стосувались даного аспекту проблеми, були такого змісту:

"Чим займалась наша молодь? Як виявилось, наймилішим заняттям дітей у вільний від шкільних обов'язків час, — було читання. Так, наприклад, у двох відділах 2 класу Львівської гімназії 35 хлопців із 66, у 3 класі Станіславської гімназії 29 хлопців із 50, на 4 курсі державної учительської семінарії 30 дівчат із 42, знаходили у читанні книжок найбільшу приємність. При цьому музикою цікавилось 34,32 % опитуваних дівчат, співом – 3,33 %, образотворчим мистецтвом – 19,69 % учнів.

Хто з українських письменників найбільше подобався? Найбільше читали учні твори: Т. Шевченка – 38,14 %, І. Франка – 20,38 %, А. Чайковського – 8,54 %, М. Вовчка – 6,18 %" [5, 30].

Отже, аналіз анкетних даних, який проводився на основі опитування учнів п'яти українських середніх шкіл, дав можливість дійти до висновку, що кожен другий український школяр найкраще проводив своє дозвілля, читаючи книжку. Якщо із попереднього аналізу перевірених творів зауважити, що 71 % учнів не уявляло собі життя без читальні, то в кінцевому результаті можна стверджувати високий рівень інтелектуальних здібностей та велике прагнення до здобуття нових знань тієї частини галицької молоді, яка відвідувала навчально-освітні заклади. Таким чином, роль книжки у процесі морального виховання учнівської молоді Галичини на початку XX століття була вагомою, про що свідчать вищезгадані результати історико-педагогічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виховне значення діточої літератури, а наше завдання // Рідна Школа – Львів, 1934. – Ч. 8. – С. 117-118.
2. Гриневичева К. Душа книжки // Нова Хата – Львів, 1927. – Ч. 3. – С. 2-3.
3. Десять заповідей читача // Життя і знання – Львів, 1933. – Ч. 9. – С. 272.
4. Їх ідеали // Рідна Школа – Львів, 1934. – Ч. 8. – С. 116-117.
5. Калинович В. Голос української дитини // Українська школа – Львів, 1925. – Т. 2. – Кн. 7-9. – С. 30-31.

6. Книжка // Життя і знання – Львів, 1934. – Ч. 10. – С. 273.
7. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки – Жовква, 1936. – 71 с.
8. Тернопільський Красназавчий Музей: НД – 7920
9. ЦДІА у Львові Фонд № 348. – Оп. № 1. – Спр. № 6404.

Світлана ДЕНИСЮК

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ ЯНУША КОРЧАКА

Польський педагог-гуманіст початку ХХ століття Януш Корчак у своїх творах неодноразово звертався до питання ролі та завдань вихователя у процесі формування особистості, побудові стосунків між вчителем та учнем. Педагогічна етика Януша Корчака сформувалась із загального ставлення педагога до дитини.

Неодноразово підкреслюючи самоцінність дитинства, Януш Корчак висловлювався за створення умов виховання, при яких взаємодія дорослого з дитиною будувалася б на основі пробудження у другого радості існування, максимального врахування його індивідуальних рис і нахилів. Роль педагога полягає не у пристосуванні розвитку підлітків до якихось певних встановлених критеріїв, а у координації своїх вимог і зусиль з необхідністю якомога більшого розвитку помічених можливостей особистісного зростання дитини.

Новизна і гуманізм педагогічної етики Януша Корчака полягає у забезпеченні вихователем свободи гармонійного розвитку кожної дитини.

Згідно з концепцією Я.Корчака свобода гармонійного розвитку дитини полягає у здатності вихованця вміло використовувати власні сили для впорядкування, узгодженості, цілісності явищ і процесів, які впливають на формування особистості. Роль педагога у даному випадку – вміло й свідомо, спираючись на знання об'єктивних природних законів розвитку дитячого організму, індивідуальні особливості особистості, сприяти пошуку напряму діяльності підопічного з метою його гармонійного розвитку, спрямовувати свої зусилля на виховання заради самої дитини, її добра, щастя, повноцінного та радісного життя. Щоб допомогти молодій людині "розкритися", знайти власний шлях у житті вчитель повинен зуміти викликати у своїх вихованців прагнення самовиховуватися, саморозвиватися шляхом створення у виховному процесі ситуацій співтворчості, співдружності, співробітництва наставника й підопічних. Януш Корчак закликає бачити в дітях перш за все повноцінну особистість, яка володіє самобутністю, унікальністю, багатством прагнень і бажань.

Провідною особливістю концепції польського педагога-гуманіста є побудова взаємовідносин між вихователями і вихованцями на партнерських засадах. Януш Корчак вперше в історії педагогіки розглядає виховання як взаємовплив дорослих і дітей. Дитина виступає не об'єктом, а повноправним суб'єктом процесу виховання, в центрі якого – її інтереси та потреби. Така позиція обґрунтовується повноцінністю дитячої особистості як людини. Педагог підкреслює, що її почуття значно вищі, ніж дорослого, адже "дитина мислить не менше, не багатше, не гірше, ніж дорослий, вона мислить по-іншому" [8, 4].

На думку Януша Корчака, спілкуючись з дітьми, дорослі "змушені підніматися" до почуттів дитини. Щоб не образити маленьку людину, ми повинні не "опускатись, нахилитись, нагинатись, стискуватись", а навпаки – "підніматись, підтягуватись, ставати навшпиньки, тягнутись" до дитячого розуміння світу [9, 16]. Таке ставлення до підопічних вчить дорослих говорити не "до дітей", а "разом з дітьми".

У розумінні Януша Корчака вчитель в партнерських стосунках повинен уважно спостерігати, вивчати особливості дитини, вірити в її можливості, довіряти, трактувати її як співучасника у житті й діяльності. Уважного толерантного педагога польський педагог бачив не лише високо освіченим, знаючим педагогіку та методику навчання й виховання, а й тактовним, чуйним, таким, який у своїй поведінці керується принципами взаєморозуміння, взаємоповаги і допомоги, добра, правди, справедливості, співчуття, милосердя, любові. Завдання педагога полягає передусім у такій організації дитячої праці над самовдосконаленням, яка поєднувала б самостійність та ініціативу учнів з високим

авторитетом педагога. У міжособистісних стосунках з учнями вчитель виступає не стільки учасником, скільки організатором таких стосунків, який визначає його цілі, зміст і форми, створює атмосферу взаємного довір'я, живого спілкування, яке дозволяє здійснювати самореалізацію людини у процесі навчання. Тоді вчитель не тільки вчить, але й сам вчиться в процесі навчання й виховання учнів. Це можливе за умови не лише глибокого знання педагогом дитячої психології, а й ґрунтовних знань психології кожної окремої дитини, розуміння внутрішнього світу вихованця, найменших проявів психічного життя, врахування вікових особливостей.

Ідея партнерських взаємовідносин між дітьми і дорослими знайшла втілення у варшавському Будинку сиріт, де діти і працівники підпорядковувались спільно встановленим правилам життя. Завдяки цьому не лише конкретизувались норми поведінки, моральні принципи взаємовідносин, а й забезпечувалась реальна реалізація прав дитини. При цьому підопічні не підпорядковувались певним переконанням, поглядам, а спільно з педагогом шукали шляхів досягнення істини. Така організація життя змушувала педагога замислюватися над власною поведінкою, над своїм ставленням до дітей, шукати вмілого підходу до кожної окремої особистості.

Я.Корчак писав: "Ось похила, по якій котиться вихователь: зневажає, не довіряє, підозрює, стежить, ловить, картає, звинувачує і карає, шукає прийнятних засобів, щоб запобігти; щораз частіше забороняє і нещадно примушує; не бачить зусилля дитини, яка старається заповнити чимось аркуш паперу або годину життя; сухо зазначає: погано" [9, 2].

До такої поведінки, до наказів і заборон вдається вихователь, який не любить дітей, не дбає про їх добро, працює з відразою, без задоволення і творчого натхнення. Будь-яке спілкування з дітьми без любові Януш Корчак вважав спілкуванням без уваги, пустим, згубним для дитини. Спілкування без любові веде до нехтування, маніпулювання дитячою особистістю, бездумної безцеремонності у ставленні дорослих до дітей. Таким чином принижується гідність вихованця, порушуються його права, зароджуються та розвиваються негативні прояви моральної поведінки молоді людини, а, отже, й поширюється зло, ненависть, байдужість у суспільстві.

Януш Корчак прагнув, щоб вчителі були зрозумілими, доброзичливими для дітей. Педагог, що дбає про задоволення потреб дітей, здобуде справжній авторитет, який відіграватиме істотну роль у виховному процесі, навчиться виявляти надзвичайну гнучкість, передбачати наслідки для дитини того чи іншого впливу.

У поглядах Януша Корчака на етику педагога чітко простежується зв'язок з вимогами до етичних норм поведінки лікарів. Головний етичний принцип лікаря "Non nocere" ("не зашкодь") Януш Корчак запроваджує до педагогічної етики.

У Женевській декларації, сформульованій у 1948 р. під егідою Всесвітньої медичної асоціації, від імені лікаря, який розпочинає професійну діяльність, сказано так: "Я не допущу того, щоб переконання релігії, національності, раси, партійно-політичної належності або соціального становища закривали від мене мій обов'язок і мого пацієнта" [1, 10]. На цьому ж наголошують і рядки "Клятви" Гіпократата: "У який би дім я не зайшов, я увійду туди для користі хворого, будучи далеким від всього надуманого, неправильного і пагубного" [1, 10].

Для того, щоб здобути довір'я дитини, Януш Корчак рекомендує педагогу по-особливому розуміти контакт з дитиною: у важких ситуаціях не гніватися, а сумувати, не мстити, а співчувати, вміти пробачати, бути терпеливим.

На думку Януша Корчака, педагог – охоронець прав дитини, її дослідник, організатор та керівник, джерел моральних натхнень. Будучи найкращим знавцем свого власного життя, дитина, крім знань та всестороннього догляду, повинна бачити особистий напрям розвитку, відчувати тепло почуттів та поважне трактування її справ, справедливе вирішення її проблем. Діти мають особливу здатність відчувати ставлення до них вихователя. Це вимагає від педагога вміння розуміти свого підопічного, його бажання, прагнення та потреби, здійснювати індивідуальний підхід, глибокого знання кожної окремої особистості.

Головною передумовою виховання, згідно педагогічної концепції Януша Корчака, є створення в сім'ї, дитячому колективі атмосфери доброзичливості та взаємодовіри, любові та поваги до бажань, інтересів, прагнень дитини. Тоді кожен зможе відчувати себе тим, чим він є

й розвиватися у найкращому для себе напрямі.

Відповідно до педагогічної етики, запропонованої Янушем Корчаком, педагог повинен любити дітей, захищати їх права та інтереси, дбати про їх здоров'я, самопочуття, проявляти доброту та повагу до кожного вихованця, розуміти психологію дітей, ставити розумні вимоги до організації навчально-виховного процесу, вміти аналізувати ситуації, передбачати їх наслідки. Поряд з цим гуманістичний підхід вимагає від вихователя високої культури поведінки у всіх ситуаціях, здатності до саморегуляції, постійного підвищення рівня самоосвіти та самовиховання. Погоджуємося з Є.Захарченко, що самовдосконалюючись педагог "набуває здатність і право на управління процесами формування дитини" [2, 61].

Таким чином, можемо говорити про висунення Янушем Корчаком нових на той час і актуальних нині етико-педагогічних норм поведінки педагогів. До них, вважаємо, можна віднести:

- гуманістичне, толерантне, уважне ставлення до дітей, що передбачає дотримання їх прав;
- повага особистості вихованця і сприяння його гармонійному розвитку;
- побудова взаємовідносин між наставниками та підопічними на засадах партнерства і взаємовпливу;
- постійне всестороннє вивчення дитини з метою правильного діагностування, прийняття обґрунтованих рішень та вибору найбільш адекватних форм і методів педагогічного впливу;
- висока культура поведінки, вміння саморегуляції, прагнення саморозвитку та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грандо А.А., Грандо С.А. Врачебная этика. [Пособие]. – К.: РИА "Триумф", 1994. – 254 с.
2. Захарченко Е.Ю. Учитель глазами учащихся // Педагогика. – 1999. – № 1. – с. 60-63.
3. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
4. Майор Ф. Право людини на мир // Кур'єр ЮНЕСКО. – 1997. – № 5. – с. 33-35.
5. Монозон Э.И. Учитель и всестороннее развитие личности школьника. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
6. Основні проблеми педагогіки майбутнього // Педагогіка толерантності. – 1998. – № 2. – с. 92-118.
7. Цільова комплексна програма "Вчитель" // Інформаційний збірник МО України. – 1997. – № 24. – с. 14-25.
8. Korczak J. Jak kochać dziecko. Dom sierot. – Warszawa–Kraków: Towarzystwo wydawnicze w Warszawie, 1920. – 68 s.
9. Korczak J. Prawo dziecka do czasu. – Warszawa–Kraków: Wyd-wo J.Mortkowicza; Towarzystwo wydawnicze w Warszawa-wie, MCMXXX. – 44 s.

Ірина КУРЛЯК

ПРО ВПЛИВ НІМЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ПРАКТИКИ НА РОЗВИТОК КЛАСИЧНОЇ ОСВІТИ (ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІ ЗЕМЛІ, КІНЕЦЬ ХУІІІ — ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Класична освіта — це один із основаних напрямів загальної освіти (як середньої, так і вищої), змістом якої є вивчення класичної культурної спадщини, котре до початку ХІХ ст. здійснювалося мовою оригінальних античних джерел. Класична освіта базувалася на теорії формальної освіти, тому в центрі змісту навчання знаходилися граматики латинської та грецької мов, стародавня філософія, література, історія, математика.

Батьківщиною класичної освіти була **Стародавня Греція**, де вона досягла свого найвищого розквіту, створивши відповідні типи освітніх інституцій — гімнасії, вищі філософські школи. Класична освіта розвивалася у цей період і в Стародавньому Римі, де особливої популярності набула риторика [2].

У **Середньовіччі** новими типами вищих закладів класичної освіти стали загальноосвітні академії, а також університети та коледжі.

Друга хвиля захоплення античною культурною спадщиною характерна для епохи

Відродження. Тоді ж на нових організаційно-змістових засадах виникають такі заклади класичного типу, як гімназії. Заснування у 1537р. Й.Штурмом його знаменитої гімназії, а згодом і академії у м.Страсбурзі поклало початок багаторічного вагомому впливу німецької педагогічної думки та шкільної практики на розвиток європейської класичної освіти у **Новий час**. Роль німецьких педагогів-учених та практиків у процесі становлення організаційно-змістової структури класичних середніх шкіл є настільки важливою, що їх сміливо можна назвати основоположниками дидактично-виховної системи нових гімназій і засновниками нових традицій європейської класично-гімназійної освіти. Так, наприклад, розробка теоретичних засад і практики гімназійної освіти в епоху Реформації пов'язана з діяльністю цілої низки її видатних німецьких сподвижників — Мартіна Лютера, Томаса Мюнцера, Філіпа Меланхтона, Валентина-Фердинанда Троцендорфа [3]. Будучи прихильниками заснованого Й.Штурманом односторонньо-філологічного напрямку в змісті класичної освіти, котрий полягав у захопленні Цицероном та виключному засвоєнні лише давніх мов і Святого Письма, вони доклали багато зусиль до створення навчальних посібників, запровадження шкільного самоврядування, удосконалення організаційно-змістової системи гімназій та університетів [4].

Основоположником **неогуманізму**, що набув поширення у кінці ХУІІІ — на поч.ХІХ ст. на новій хвилі відродження інтересу до античної культури, став німецький філолог-класик Фрідріх-Август Вольф. Його провідною ідеєю була різнобічність освіти (на відміну від цицероніанства), котра опиралася на всезагальному антикознавстві. Звернувши увагу на гармонію духовного життя стародавніх народів, він як і інші неогуманісти — В.Гумбольдт, І.Зюферн, Ф.Шлейєрмахер, Й.Шульце, І.Ернесті, К.Хейне вважав необхідним ґрунтовне засвоєння не лише граматики давніх мов, але й світогляду, культури, смаків, ідеалів та способу мислення античних народів. При цьому особлива роль відводилася грецькому письменству з його літературними шедеврами високого художньо-естетичного значення. Тим самим культурологічне розуміння античності, обґрунтоване А.Вольфом, знищило філологічно-граматичний напрям у гімназійній освіті, запроваджений Й.Штурмом [7].

Послідовники Ф.А.Вольфа також внесли значний вклад у процес реформування змісту і методики викладання гімназійних дисциплін. Вони ж здійснили певне розширення змісту навчання за рахунок запровадження реальних предметів (математики, історії, географії), рідної мови, а також збільшення кількості годин на вивчення грецької. Внаслідок цього ядром навчального плану для пруських гімназій, розробленого на поч. ХІХ ст. німецьким педагогом Йоганом Зюферном, стали чотири узгоджені між собою предмети: латинська, грецька, німецька (як рідна) мови і математика. Головною метою нових гімназій, замість колишньої латинської елоквенції (красномовності), стала формальна літературно-естетична освіта [5]. Аналогічних реформ, спрямованих на подолання граматичного напрямку та розширення обсягу і питомої ваги реальних дисциплін, зазнають у 30-их роках ХІХ ст. й інші типи європейських класичних шкіл, наприклад, єзуїтські колегії.

Важливим чинником розвитку європейської класичної освіти того часу була також теорія національного виховання, що стала популярною у Німеччині в кінці ХУІІІ — на поч. ХІХ ст. і висунула на порядок денний питання необхідності переходу на рідномовну освіту в усіх типах навчальних закладів, створення національної наукової термінології та підручників для навчання рідною мовою. Ідеї громадсько-державного виховання у різний час пропагувалися такими німецькими вченими як Г.Кершенштайнер І.Кампе, П.Віллауме, К.Лахман та ін. [4, 327].

Однак, найбільшим теоретиком класично-гімназійної освіти, під впливом якого вона остаточно сформувалася у привілейованих школах Західної Європи в першій половині ХІХ ст., вважають іншого відомого німецького філософа, психолога і педагога — Йогана Гербарта. Цьому сприяла його теорія виховуючого навчання, а також обґрунтованість ним пріоритетної ролі розвитку мислення учнів, котре в процесі гімназійної освіти повинно здійснюватися, передусім, засобами античних мов та математики.

Окрім вищезгаданих змін, реформа пруських гімназій на поч. ІХ ст. здійснила ще два дуже важливі нововведення, які мали особливе значення для розвитку практики гімназійної освіти: 1) запровадження у 1810 р. іспиту на звання гімназійного учителя; 2) введення у 1812 р. нової, більш широкої та конкретної програми випускних іспитів. Остання включала вимоги до

двох серій екзаменів: усного (з усіх предметів гімназійного курсу) та письмового (переклад довільного уривка з грецької мови на рідну і навпаки, латинський твір з навиками мовлення, німецький твір, математична задача). Після запровадження нових вимог до іспиту зрілості, з усієї маси латинських шкіл було виділено власне наукові гуманістичні навчальні заклади, за якими закріпилася назва “гімназії”. Метою діяльності цих шкіл стала підготовка учнів до університетських студій. Ще упродовж двох десятиліть з того часу в університети можна було потрапити поза цими школами, складаючи безпосередньо вступний іспит. Але з 1834 р. цей шлях до вищої класичної освіти було остаточно перекрито і дорога до університетів відкривалася лише випускникам класичних гімназій [5]. Процес модернізації пруських гімназій спричинив надзвичайно вагомий вплив на реформу структури й змісту освіти інших європейських класичних середніх шкіл, у тому числі й на західноукраїнських землях, сприяючи розширенню кількості та обсягу навчальних предметів, оновленню методики їх викладання.

Вплив німецької педагогічної думки й освітньої практики на розвиток західноукраїнського класичного шкільництва був особливо вагомим на тій частині вищезгаданих українських теренів, які перебували з кінця ХУІІ до поч. ХХ ст. під владою австрійської династії Габсбургів. З цим були пов'язані германізаційні плани монархії, які вона почала реалізовувати на галицько-буковинських землях після їх захоплення. Вони проявилися, насамперед, у підготовці і проведенні освітніх реформ та розробці відповідної нормативно-правової бази для діяльності нових типів класичних шкіл. З цією метою залучалися найбільш досвідчені німецькі вчені з Австрії, Прусії (Ф.Ланг, Я.Фельбігер, Ф.Екнер, Г.Бонітз та ін.). Наступним кроком стало відкриття німецьких класичних навчальних закладів на західноукраїнських землях, особливо у Галичині та на Буковині. Німецький характер довгий час мали університети (Львів, Чернівці), гімназії (Львів, Станіславів, Чернівці, Броди та ін. міста), філософські ліцеї (Львів, Перемишль, Тернопіль, Чернівці та ін.). Їх дух визначався не лише німецькою викладною мовою, але й німецькими підручниками та навчальними посібниками, а також педагогічним складом класичних освітніх закладів, у якому принаймні до поч. ХІХ ст. переважну більшість становили німці [9].

Германізацію середньої і вищої ланки в освітній системі Галичини й Буковини австрійські шкільні власті намагалися мотивувати об'єктивними причинами. На їх думку, українська мова у ХІХ ст. була ще не настільки розвиненою, щоб одержати статус мови викладання у середніх і вищих навчальних закладах. Українцям для відкриття власних класичних шкіл слід було спочатку вирішити цілу низку організаційно-дидактичних проблем, як от: розробити національну наукову термінологію для вивчення усіх гімназійних та університетських дисциплін, здійснити переклад українською мовою і забезпечити видання необхідної кількості перекладних підручників, розробити і апробувати оригінальні рідномовні навчальні посібники, підготувати національні педагогічні кадри — гімназійну та університетську професуру.

Усі ці труднощі повною мірою відчула на собі перша українська Львівська академічна гімназія. Оскільки до 1849 року всі підручники видавалися тільки латинською або німецькою мовами (відповідно до латинського характеру тодішніх середніх шкіл), то поетапне запровадження української мови викладання до нижчих класів гімназії стало можливим лише у 1867 р. Спеціально для українізації цієї школи та створення рідномовної навчально-методичної бази діяльності майбутніх українських гімназій, викладачами було створено національну наукову термінологію, перекладено підручники для німецьких гімназій. Як і в цій, так і в інших згодом українізованих середніх школах на початку працювало багато німецьких професорів [8]. Так, наприклад, переважну більшість професорів Чернівецької гімназії становили німці — Ф.Пергер, Ф.Мільбакер, Й.Глатц, А.Краль та ін. Використання у цій середній школі німецьких підручників В.Вольфа, Д.Ермана, Л.Філіпсена, Є.Ціттеля, Г.Халмера та ін. наповнювало увесь навчальний процес німецьким духом [6, 99]. Цьому також сприяло те, що в усіх середніх школах Галичини й Буковини з українською викладною мовою, а також в утраквістичних величезна увага відводилася вивченню німецької мови, яка виступала для учнів-українців водночас і державною. Окрім того, німецька мова була профілюючим предметом у системі гімназійної освіти. Її значення полягало у тому, що саме німецький народ дав світові багато

славетних імен у різних сферах людської діяльності, а особливо на нивах письменства, науки і мистецтва. Твори найвизначніших метрів німецької літератури — Гете, Шіллера та ін., що вивчалися в гімназіях, мали на меті внести в свідомість юних ідеали краси, гуманізму, любові, свободи й справедливості. Вони були співзвучними шляхетним ідеалам античної класичної освіти і мали на меті підготовку інтелектуальної еліти суспільства.

Після розпаду Австро-Угорщини і нового поділу західноукраїнських земель між Польщею, Румунією та Чехословаччиною, німецькі впливи там стають менш відчутними. Це зумовлювалося переорієнтацією виховної ідеології в русло освітніх політик держав-завойовниць. Лише з вибухом II світової війни і входженням західноукраїнських земель до складу Генеральної Губернії, в українському класичному шкільництві знову різко зросли германізаційні впливи. Це, зокрема, проявилось у відкритті німецьких гімназій і вищих фахових (університетських) курсів, а також у дозволі на заснування 10-ти українських середніх шкіл, які за своєю організаційно-змістовою структурою були гімназіями австрійського типу [1].

Підсумовуючи виклад кількох аспектів цієї великої теми, яка не може бути вичерпаною у рамках короткої статті, слід підкреслити, що німецька класична освіта та педагогічна думка мала величезний вплив на розвиток західноєвропейського шкільництва у ХУІ — першій половині ХХ ст. З огляду на це, вона безумовно, вплинула і на процес формування організаційно-змістової структури західноукраїнських університетів, класичних гімназій та ліцеїв, що, в цілому, сприяло піднесенню культурного рівня нашого народу та підготовці інтелектуальної еліти високого європейського рівня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Н.В. Українське культурне життя в Генеральній Губернії (1939-1944 рр): за матеріалами періодичної преси. — Львів, 1977.- С.29-94.
2. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики.- М.: Госуд.учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. — 471 с.
3. Кельнер Л. Коротка історія педагогії. — Львів, 1895.- 170 с.
4. Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль: Видавництво "Тернопіль", 1996.- 436 с.
5. Паульзен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии // Хрестоматия по истории педагогики / Под общ.ред.С.А.Каменева.- т.1.- М., 1935.- с.92-95.
6. Петрюк І.М. Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець ХУІІІ- початок ХХ ст.): Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 — Чернівці, 1998.- 269 с.
7. Ступарик Б.М. З історії розвитку гімназійної освіти // Український освітній журнал.- Львів.- 1944.- №1. — с.56-67.
8. Харкевич Е. Хроніка Львівської академічної гімназії.- //Звіт дирекції ц.к. академічної гімназії у Львові за шк.рік 1900/1901.- Львів.- 1901.-с.3-45.
9. Finkel L. Starzyski S. Historia uniwersytetu Lwowskiego.-Lwow. Nakladem senatu akademickiego c.k. uniwersytetu lwowskiego, 1894.- 442 s.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА СПОРТ

Олексій ДЕМІНСЬКИЙ

ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ (стадія базової підготовки)

Побудова навчально-тренувального процесу на даному етапі здійснюється на основі блокової системи за принципом переважного розосередження тренувальних вимог щодо сторін підготовки спортсмена.

На першому році тренування переважає спеціальна підготовка. При цьому перший блок вирішує переважно завдання спеціальної технічної підготовки. Вивчаються основи техніки базових елементів вибраного виду спорту, засвоюються різні способи їх виконання і правила змагань. Для підтримання фізичних кондицій здійснюють загальну і спеціальну фізичну підготовку.

Змістом другого блоку базової підготовки є загальна фізична підготовка (60%). З метою закріплення вивчених технічних дій частина часу відводиться на спеціальну технічну підготовку (30%) і незначна частка припадає на спеціальну фізичну підготовку (10%).

Комплексна підготовка характерна для третього блоку. Майже у рівних пропорціях тут вирішують завдання ЗФП, СФП і СТП. Спеціальна технічна підготовка у цьому блоці має деяку перевагу.

Спеціалізована підготовка переважає в четвертому блоці. Рівною мірою вирішується завдання СТП і СФП. Розділ технічної підготовки присвячений закріпленню і вдосконаленню раніше вивчених технічних дій та засвоєнню нових. В розділі спеціальної фізичної підготовки акцентується увага на виховання тих фізичних якостей, які відіграють домінуючу роль в технічних діях, що вивчаються.

П'ятий блок спрямований на вирішення завдань оздоровлення підлітків і створення умов для активного відпочинку. Значна частина часу, при цьому, припадає на ЗФП, для чого використовуються фізичні вправи з різних видів спорту. Робота здійснюється або при безпосередньому керівництві наставника (спортивний табір), або при його опосередкованому керівництві (за планом).

У блоках реалізації підлітки поступово прилучаються до змагальної діяльності, але не в умовах офіційних змагань. Змагання можуть бути з окремих сторін підготовки: технічної (якість виконання вивчених технічних дій) та загальної і спеціальної фізичної підготовки (кількісні нормативи за різними тестами).

В кінці року, коли юні спортсмени набувають певного арсеналу технічних дій, рекомендується провести змагання за спрощеними правилами.

На другому році цього етапу в навчально-тренувальний процес вводиться тактична і техніко-тактична підготовка. Перший блок вирішує переважно завдання технічної підготовки і рівною мірою завдання ЗФП і СФП. У другому блоці чітко виражена переважна спрямованість на тактичну підготовку. На підставі вивчених технічних дій вивчаються елементи і зв'язки тактичних дій. З метою підтримання фізичних кондицій в однаковій мірі вирішуються завдання ЗФП і СФП.

Змістом третього блоку є комплексна підготовка. Майже рівною мірою використовуються засоби ЗФП, СФП, СТП і ТП.

Четвертий блок вирішує завдання спеціалізованої підготовки. Особлива увага

приділяється техніко-тактичній підготовці. Технічний арсенал спортсменів вже дає змогу засвоювати найпростіші техніко-тактичні комбінації. СФП спрямована на виховання специфічних фізичних якостей юних спортсменів.

П'ятий блок вирішує завдання активного відпочинку на підставі використання широкої різноманітності засобів загальної фізичної підготовки.

На другому році великого значення набуває змагальна практика. Починаючи з другого блоку реалізації, юні спортсмени беруть участь в офіційних змаганнях, що проводяться всередині ДЮСШ, в матчевих зустрічах і класифікаційних змаганнях. Виконують нормативи ІІІ і ІІ юнацьких розрядів.

Третій рік етапу початкової спеціалізації зберігає ту саму блокову систему підготовки спортсменів за принципом розосередження у переважній спрямованості тренувальних вимог. В основному він переслідує мету вдосконалення техніки, тактики і техніко-тактичної підготовки. Значна частка часу відводиться ЗФП і СФП.

У блоках реалізації широко практикують змагальну діяльність. Юні спортсмени виступають у класифікаційних змаганнях районного і міського масштабів, матчевих зустрічах. Найбільш обдаровані спортсмени можуть бути включені до збірних команд міста і виступати на змаганнях вищого рівня. Виконуються нормативи І юнацького і ІІ дорослого розрядів. Проте, виступи у змаганнях необхідно суворо обмежувати до 5-6. Це викликано тим, що у віці 14-15 років бурхливо перебудовуються всі системи організму внаслідок статевого дозрівання. Психіка підлітка нестійка, піддається різким змінам і дуже вразлива. Більша кількість змагань може призвести до зриву психіки підлітка і негативних змін в організмі.

На етапі початкової спеціалізації зміст навчально-тренувального процесу має свої особливості. Його *метою* є фундаментальна техніко-тактична підготовка на основі ґрунтовної ЗФП і СФП. *Завданнями* етапу є засвоєння і закріплення широкого кола технічних, тактичних і техніко-тактичних дій, їх зв'язок і комбінацій; вплив на виховання фізичних та психічних (працьовитості і наполегливості) якостей; підготовка і виконання нормативів ІІ і ІІІ юнацьких та ІІ дорослого розрядів.

Засобами для вирішення поставлених завдань є біг, ходьба на лижах, плавання, елементи акробатики, подолання смуги перешкод, естафети. Значне місце займають різні рухливі і, особливо, спортивні ігри (ручний м'яч, баскетбол, футбол, волейбол); використовуються також різні види єдиноборств. Проте, основне місце займають технічні і тактичні дії вибраного виду спорту. У літній і зимовий час необхідно використати оздоровчі сили природи і гігієнічні фактори.

Методи: під час освоєння техніко-тактичних дій застосовуються методи слова і демонстрації; методи розчленованої і цілісної вправи; термінової інформації; ігровий та змагальний методи колового тренування.

Параметри навантаження. Для спортсменів 12-13 років – проводять 4 тренування на тиждень по 2 години, всього 400 годин за рік (1-ий рік); 13-14 років – 4 рази на тиждень по 3 години, всього 600 годин за рік (2-ий рік); 14-15 років – 5 разів на тиждень по 3 години, всього 760 годин за рік (3-ій рік).

Критеріями досягнення мети є набуття навичок виступу в офіційних змаганнях; виконання нормативів ІІ і ІІІ юнацьких і ІІ дорослого розрядів.

Навчально-тренувальний процес на цьому етапі спрямований на становлення юного спортсмена, формування міцного фундаменту його всебічної техніко-тактичної підготовленості, виховання фізичних якостей, глибокої мотивації до регулярних занять вибраним видом спорту.

Вік 12-15 років є найкращим для оволодіння різноманітними руховими уміннями і навичками, розвитку здатності точно оцінювати свої рухи щодо просторових, часових і силових параметрів. Дослідженнями [1] доказано, що здатність до точної оцінки виконання руху одночасно щодо просторових, часових і силових параметрів досягає найвищого значення в 13-14 років. Дослідження підтверджують правильність сформульованої нами мети на етапі початкової спеціалізації.

Слід відзначити, що формування технічних, тактичних і техніко-тактичних дій буде

успішним, якщо юні спортсмени матимуть досить добру фізичну підготовку, тобто, формуванню рухових навичок повинна передувати робота, спрямована на різнобічний фізичний розвиток спортсменів і виховання фізичних якостей, які виявляються в цих навичках [2, 3]. Ця робота проводиться на етапі попередньої підготовки і продовжується на етапі початкової спеціалізації.

Немаловажне значення при вирішенні завдань техніко-тактичної підготовки на цьому етапі має також психологічна підготовленість до оволодіння технічними прийомами, які пов'язані з підвищеним ризиком отримати травму, почуттям страху та іншими негативними емоціями. Тому необхідно проводити систематичну роботу щодо виховання у підлітків стійких стимулів до подолання труднощів, сміливості і впевненості в своїх силах.

Успішність технічної і тактичної підготовки залежить також від досвіду юних спортсменів [3]. Чим більший досвід мають юні спортсмени, тим успішніше вирішуються освітні завдання. Ця велика робота здійснюється на етапі попередньої підготовки і продовжується на етапі початкової спеціалізації шляхом застосування рухливих і спортивних ігор, різних вправ з основної гімнастики, що дає змогу вдосконалювати рухову координацію, необхідну юному спортсменові.

Вирішуючи освітні завдання, тренер повинен чітко визначити коло технічних прийомів та дій, які необхідно засвоїти юним спортсменам по роках навчання (від 12 до 13 років, від 13 до 14 років, від 14 до 15 років), визначити міру складності технічних дій, послідовність їх вивчення, схожість за основною ланкою техніки в структурі рухів, методи і методичні прийоми навчання, критерії оцінки міри засвоєння, тренажери і засоби термінової інформації.

Успішному вирішенню освітніх завдань сприятиме багато в чому розробка сіткових графіків, засвоєння технічних дій. Приступаючи до навчання, необхідно прагнути засвоювати раціональну техніку рухів [4], бо переучування вивчених рухів (при неправильно поставленій техніці) пов'язане з великими затратами часу і зусиль.

На етапі початкової спеціалізації здійснюється велика робота щодо виховання в юних спортсменів тактичного мислення, кмітливості, творчої ініціативи, координації та узгодженості дій з партнерами.

Навчання тактичних дій необхідно здійснювати тоді, коли у юних спортсменів вже є необхідні вміння і навички технічних дій. Це необхідна умова, оскільки свідомість юного спортсмена в момент відпрацювання елемента тактики повинна спрямовуватись не на техніку виконання, а на тактичний задум, тобто реалізацію тактичного завдання. При цьому, тактичні дії необхідно ускладнювати поступово, і ні в якому разі не форсувати підготовку.

Паралельно з вирішенням освітніх завдань багато уваги приділяється і загальнокондиційній фізичній підготовці та вихованню фізичних якостей.

Найбільше уваги приділяють вихованню силових якостей в період з 13 до 14 років, оскільки у цей час спостерігається черговий пік прискореного розвитку абсолютної сили. Проте, це не означає, що в 12 і 15 років не потрібно працювати над вихованням цієї якості. Загальнокондиційна багатоборна силова підготовка повинна бути присутньою у всі роки на цьому етапі. З цією метою використовуються методи колового інтервального тренування; методи, в основі яких лежить робота з неграничними обтяженнями до відказу; тренажери різного призначення (для виховання специфічних силових здібностей).

Вивчення вікової динаміки швидкісних показників говорить, що у віці від 12 до 15 років найбільших зрушень досягають у швидкості поодиначного руху, а складної реакції – від 13 до 14 років, темп рухів зростає від 12 до 13 років. Для виховання різних форм виявлення швидкості використовують методи вибіркового і комплексного впливу.

У цьому віці краще використовувати методи комплексного впливу – рухливі та спортивні ігри, а також різноспрямовані вправи. Можна застосовувати метод стандартно-повторної вправи з використанням суто швидкісних вправ (біг з максимальною швидкістю 5-10 секунд, біг з прискоренням 10-15 секунд тощо). Застосовуються також різні види естафети, що дають змогу підвищити привабливість та емоційність занять.

У всіх випадках швидкісні здібності необхідно вдосконалювати на оптимальному рівні функціонування ЦНС, а не на тлі втоми.

Підвищити швидкісні здібності можна, вдосконалюючи одночасно м'язи і швидкісно-силові здібності.

Велике значення у цьому віці має виховання загальної витривалості. З цією метою застосовують методи і засоби, які дають змогу досягти юним спортсменам високих величин серцевої і дихальної продуктивності. Такими є методи безперервної стандартної та змінної роботи. У першому випадку використовується рівномірний біг (для хлопчиків і дівчаток 12-13 років – 1,5–4 км; підлітків 14-15 років – від 3 до 5 км). У другому випадку – біг змінної інтенсивності (для хлопчиків і дівчаток 12-13 років – 1-2 км, для підлітків 14-15 років – 2-3 км).

Ефективним засобом виховання загальної витривалості є багаторазові стрибки через коротку скакалку. Темп стрибків для хлопчиків і дівчаток 12-13 років становить 135-140 разів за хвилину, тривалість — від 2 до 4 хвилин. Використовуються також різні рухливі ігри, циклічні локомоції (ходьба на лижах, плавання, їзда на велосипеді тощо).

На основі загальної витривалості у цьому віці необхідно працювати і над вихованням багатоборної витривалості. З цією метою використовується метод колової безперервної роботи із включенням вправ силового, швидкісного, швидкісно-силового характеру, а також вправи на спритність і гнучкість. Робота над спритністю на цьому етапі здійснюється паралельно, тобто використання різних рухливих і спортивних ігор, естафет позитивно впливає і на різні компоненти цієї якості.

Особливу увагу слід приділити здатності до розслаблення м'язів. З цією метою використовуються елементи психорегулюючого тренування.

У зв'язку з тим, що в тренувальному процесі використовуються силові і швидкісно-силові вправи, необхідно на цьому етапі систематично працювати над рухливістю в суглобах. Вправи на гнучкість виконуються серіями, їх можуть давати в різних частинах тренувального уроку. Значна увага на цьому етапі приділяється формуванню особистості і вихованню морально-вольових якостей юного спортсмена.

Вік від 12 до 15 років є підлітковим. Це один з найскладніших і відповідальних періодів у життєвому циклі людини. Він характеризується низкою яскраво виражених специфічних особливостей, які необхідно знати і враховувати тренеру-викладачу в процесі навчання і виховання.

У цьому віці довжина тіла щорічно збільшується на 4-7 см, маса тіла – на 3-5 кг. Збільшуються розміри грудної клітки і темпи росту рук та ніг, що робить фігуру підлітка непропорційною. Ростуть показники ЖЕЛ, і до 14 років вона досягає 3200 см³. Збільшення розмірів серця дещо відстає від росту всього тіла, в зв'язку з чим може порушуватись кровопостачанням дистальних кінцівок і мозку. У цьому віці у підлітка часто виникають головні болі, спостерігається швидка втомлюваність, низька працездатність, підвищена збудженість та психічна неврівноваженість.

Неврівноваженість виражається у несподіваних змінах настрою, раптових переходах від емоційних вибухів до депресії. Нетерпимо підлітки ставляться до критики, але, в той же час, самі ставляться критично до оточуючих, дуже вразливі та образливі, вимагають до себе поваги. У зв'язку зі статевим дозріванням починає виявлятися значний інтерес до протилежної статі. У цей час підлітку особливо необхідне чуйне ставлення, розуміння і підтримка як з боку батьків, так і тренера.

Тренеру передусім необхідно виробити у підлітків норми і правила поведінки у суспільстві і спортивному тренуванні. Скромність, чесність, правдивість, акуратність, ввічливість – ось ті вимоги, які ставляться до норм поведінки юного спортсмена. Тренер повинен систематично працювати над вихованням у підлітка свідомої дисципліни, спортивної працьовитості, бережливого ставлення до інвентарю, почуття колективізму і товариської взаємодопомоги. Особливо необхідно приділяти увагу тим взаємовідносинам, які виникають між тренером і підлітком. Ставлення до підлітка повинно бути тактовним, вимоги твердими, але виражатися з належною увагою. Доброзичливе ставлення тренера разом з неухильною вимогливістю, повага і тактовне ставлення дають змогу уникнути багатьох негативних моментів у роботі з підлітками.

У цьому віці у підлітків проявляється сповільнення і стереотипізація мовлення, у зв'язку

з чим їх мова у них стає лаконічною, скупю. Щоб уникнути педагогічних помилок, тренеру потрібно це знати. Небагатослівна відповідь може розцінитися тренером як небажання розмовляти, або як зневага до його запитання. Тут необхідно проявити педагогічний такт і гнучкість, пам'ятаючи про те, що на мовленнєві подразники вони реагують уповільнено.

Трапляються випадки, коли тренер виявляє грубість, розмовляє з підлітками на підвищених тонах тощо. Це ні до чого доброго не приведе. Мало того, викличе у підлітка озлобленість й у відповідь — грубість по відношенню до тренера і своїх товаришів. Для того, щоб виховувати, тренер повинен сам бути добре вихованою людиною, і тут до себе необхідно пред'являти високу вимогливість.

Тренер повинен виявляти максимум уваги до кожного підлітка, враховуючи його індивідуальність, схильність і риси характеру. Процес становлення особистості юного спортсмена проходить у специфічних умовах цілеспрямованого педагогічного впливу, і від того, яким він буде, залежить формування особистості.

У цьому віці юні спортсмени можуть виступати в різних змаганнях. Тому у них треба виховувати вольові якості, такі як: сміливість, витримка, рішучість, наполегливість, кмітливість. Під час змагань часто виникають ситуації, коли необхідно проявити свої бійцівські якості, переборювати страх, невпевненість. Цього необхідно навчати, створюючи спеціальні умови і ситуації.

Витримка і самовладання, основані на вмінні стримувати емоції, виховуються у спеціальних умовах, що створюються на тренуваннях. Для їх виховання використовуються рухливі і спортивні ігри.

Рішучість як спосіб швидко і правильно приймати рішення виховується переконанням, примушуванням, при яких доводиться до свідомості необхідності тієї чи іншої дії. Наполегливість виховується постановкою конкретних, але досить важких завдань.

Таким чином, вольові якості у підлітковому віці виховуються внаслідок застосування методу практичного привчання, а також методом переконання і примушування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Построение учебно-тренировочного процесса на этапе начальной спортивной специализации в единоборствах. – В кн.: Тезисы докладов XV Всероссийской научно-практической конференции "Организация и научно-методические основы системы подготовки спортивного резерва в Российской Федерации и пути её совершенствования". – М., 1995. – С. 102-103.
2. Филин В.П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 232 с.
3. Филин В.П. Теория и методика юношеского спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 128 с.
4. Филин В.П., Фомин А.А. Основы юношеского спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 255 с.

Людмила ТОКАРЄВА

КОРЕКЦІЯ УВАГИ, ПАМ'ЯТІ Й АПАРАТА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ФУНКЦІЇ СПОРТСМЕНІВ

Із літературних джерел [1, 2, 3, 4, 5] та аналізу функцій уваги, пам'яті й апарата прийняття рішень відомо, що стан названих функцій впливає на загальний психофізичний стан студентів-спортсменів.

Проведена нами корекція функцій уваги, пам'яті й апарата прийняття рішень викликала підвищення рівня загального психофізіологічного стану обстежених.

Корекція функцій уваги привела до наступних змін її різних характеристик:

- більше, ніж у 1, 5 рази зросли величини кількісних і якісних характеристик показника стійкості уваги ($P < 0,01 - 0,001$);
- обсяг короткочасної зорової пам'яті збільшився в 1,7 рази ($P < 0,02$), а слухової — в 1,4 рази ($P < 0,01$);
- кількість точних реагувань, що характеризують стан апарата прийняття рішень, збільшилась в 3 рази ($P < 0,01$);
- величина показника логічного мислення збільшилась в 1,4 рази ($P < 0,01$), а розумової

продуктивності — зросла в 1,3 рази ($P < 0,01$);

- в 1,5 рази зменшився час сенсомоторних реакцій ($P < 0,05$);
- функціональний рівень нервової системи збільшився в 1,4 рази ($P < 0,01$), стабільність реакції — в 1,3 рази ($P < 0,001$), а рівень функціональних можливостей — в 2 рази ($P < 0,001$);
- показник рухливості нервових процесів зріс в 1,6 рази ($P < 0,001$), а мобільності — в 1,3 рази ($P < 0,05$).

Описані зміни зображені на рисунку 1.

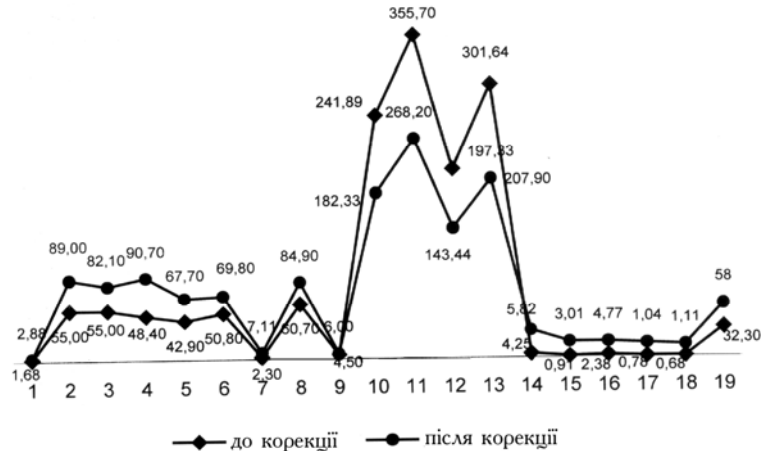


Рис.1 Стан психофізіологічних функцій до і після корекції уваги

На рисунку 2 (як і наступних двох) під цифрами 1-19 по горизонталі закодзовані такі психофізіологічні функції: 1 — швидкість переробки інформації; 2 — оперативність уваги; 3 — точність уваги; 4 — успішність функціонування уваги; 5 — обсяг зорової пам'яті; 6 — обсяг слухової пам'яті; 7 — кількість точних реакцій; 8 — показник логічного мислення; 9 — розумова продуктивність; 10 — проста слухомоторна реакція; 11 — складна слухомоторна реакція; 12 — проста зоровомоторна реакція; 13 — складна зоровомоторна реакція; 14 — функціональний рівень нервової системи; 15 — стабільність реакції; 16 — рівень функціональних можливостей; 17 — сила нервових процесів; 18 — рухливість нервових процесів; 19 — мобільність нервових процесів.

Корекція функції короткочасної пам'яті викликала такі зміни психофізіологічних функцій:

- обсяг короткочасної зорової пам'яті збільшився в 1,3 рази ($P < 0,01$), а слухової — в 1,5 рази ($P < 0,01$);
- якісна характеристика показника стійкості уваги (її точність) збільшилась в 1,4 рази ($P < 0,02$);
- кількість точних реакцій, що оцінюють стан апарата прийняття рішення, зросла в 2,2 рази ($P < 0,05$);
- показник логічного мислення змінився в 1,5 рази ($P < 0,001$), а розумової продуктивності — зріс в 1,6 рази ($P < 0,001$);
- часові показники простої і складної реакції зменшились у 1,4 рази ($P < 0,02$);
- функціональний рівень нервової системи зріс в 1,3 рази ($P < 0,05$), стабільність реакції — в 1,8 рази ($P < 0,01$), а рівень функціональних можливостей — в 1,4 ($P < 0,02$);
- показник сили нервових процесів зріс в 1,3 рази ($P < 0,01$), рухливості - в 1,4 рази ($P < 0,01$) і лабільності - в 1,5 рази ($P < 0,02$).

Описані зміни зображені на рисунку 2:

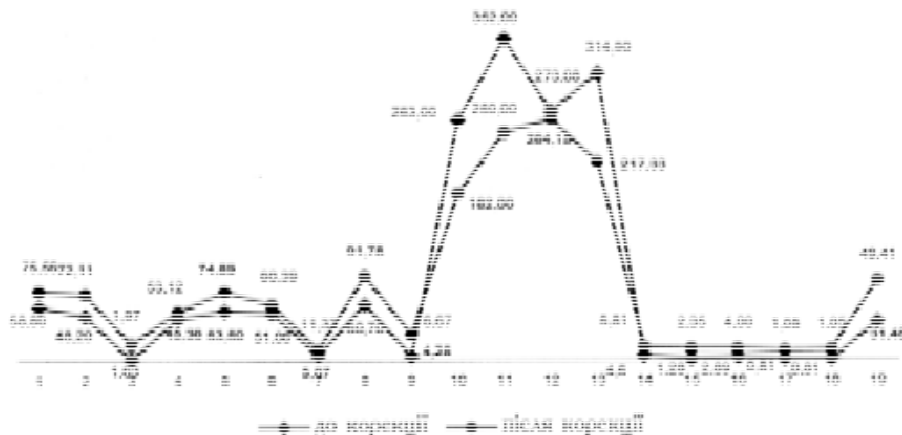


Рис. 2. Покращання психофізіологічних функцій після корекції функції пам'яті

Суттєво позначилось на загальному стані психофізіологічних функцій і корекція апарата прийняття рішень. Остання привела до таких змін:

- кількість точних реакцій зросла в 3,6 рази ($P < 0,001$);
- кількісні характеристики показника стійкості уваги (швидкість переробки інформації) збільшились в 2,2 рази ($P < 0,05$) а оперативність уваги — в 1,6 рази ($P < 0,05$);
- обсяг короточасної зорової пам'яті збільшився в 1,4 рази ($P < 0,001$), а слухової - в 1,5 рази ($P < 0,05$);
- показник розумової продуктивності зріс в 1,7 рази ($P < 0,01$);
- час простої зоровомоторної реакції зменшився в 1,4 рази ($P < 0,05$), слухомоторної — в 1,5 рази ($P < 0,02$);
- функціональний рівень нервової системи збільшився в 1,3 рази ($P < 0,001$), стійкість реакції збільшилась в 3,1 рази ($P < 0,001$), а рівень функціональних можливостей — в 1,7 рази ($P < 0,001$);
- показник сили семи нервових процесів зріс в 1,3 рази ($P < 0,01$), рухливості - в 1,5 рази ($P < 0,02$) і мобільності — в 1,7 рази ($P < 0,01$).

Результати цих досліджень зображені на рис. 3:

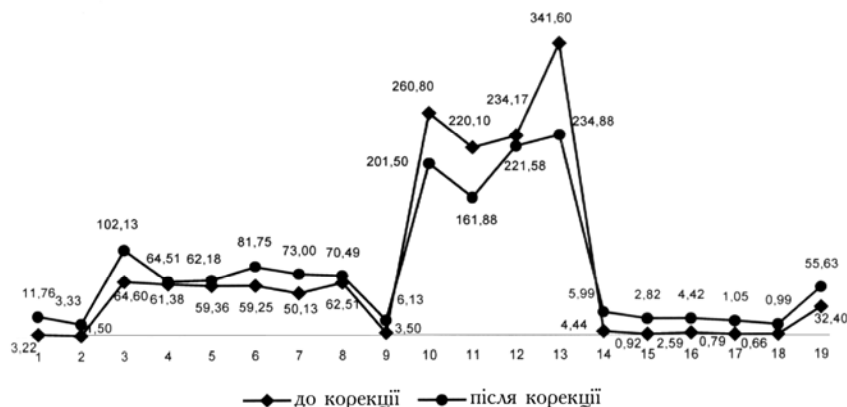


Рис.3. Стан психофізіологічних функцій до і після корекції апарата прийняття рішень

Аналіз коефіцієнтів кореляції між оцінкою психофізіологічних показників і середнім балом успішності навчання обстежених студентів-спортсменів виявив тісні кореляційні зв'язки ($r = 0,62$; $t = 5,20$). Коефіцієнт детермінації, який дорівнює 38%, показує, що величини психофізіологічних функцій впливають на успішність навчання студентів-спортсменів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Басонец Л.М., Иванова О.И. Оценка показателей психофизиологических функций у студентов младших курсов в процессе адаптации к учебным нагрузкам / Індивідуальні психофізіологічні властивості людини та професійна діяльність: матеріали наук. конф. — Київ - Черкаси, 1997. - С. 4.
2. Кружева Т.В. Увага в системі психофізіологічного забезпечення учбової діяльності / Індивідуальні психофізіологічні властивості людини та професійна діяльність: матеріали наук. конф. — Київ - Черкаси, 1997. - С. 69.
3. Фарбер Д.А. й др. Взаимодействие восприятия и внимания на разных этапах индивидуального развития // журнал ВНД им. И.П.Павлова, 1990. - т. 40, вып. 5. -С. 860-871.
4. Безносюк Е., Русалкина Е. Психофизиологическое й физическое состояние человека: возможности инструментальных средств анализа и коррекции // Твое здоровье, 1995.-№2.-С. 40-45.
5. Гиссен Л.Д. Время стрессов. Обоснование й практические результаты психопрофилактической работы в спортивных командах. - М.: Физкультура и спорт, 1990. - 192 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

МЕТОДИ, ПРИЙОМИ Й ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У процесі навчання учні оволодівають певними знаннями, вміннями й навичками. Один і той же зміст навчального матеріалу можна засвоювати різними способами за допомогою різних засобів навчання. Тому перед учителем постійно стоїть проблема вибору тих шляхів, які допоможуть успішніше й продуктивніше навчати школярів. Цими шляхами є різні форми вивчення навчального матеріалу, які впливають із усвідомлення мети й завдань уроку. Однією з форм теоретичного і практичного засвоєння навчального матеріалу є метод [1, 108]. М.Савін, методами навчання називає “способи спільної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання завдань навчання”. Він вважає, що “сучасна дидактика звертає велику увагу на спонукальну функцію методу навчання. Призначення методу полягає не в простій передачі знань, а в тому, щоб збудити пізнавальну потребу школяра, його інтерес до розв’язання того чи іншого завдання” [14, 124].

О.Біляєв, опираючись на рекомендації Всесоюзної науково-практичної конференції з проблеми “Удосконалення методів навчання в сучасній радянській школі”, яка відбулася в 1977 р., найбільш прийнятним вважає визначення методів як “упорядкованих способів організованої діяльності вчителя й учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти” [2, 46]. Аналогічне визначення методів навчання мови подається М.Львовим [7, 113] у словнику-довіднику з методики російської мови, в методиці викладання української мови в середній школі за редакцією І.Олійника [10, 56], в методиці вивчення української мови в середній школі О.Біляєва, В.Мельничайка та інших авторів [8, 44-45].

На думку Ю.Пасова, “метод є системою функціонально взаємозумовлених принципів, спрямованих на досягнення строго визначеної мети, що відповідає об’єктивним психофізіологічним даним засвоєння певного виду мовленнєвої діяльності та умовам, у яких відбувається навчальний процес” [13, 117].

Л.Федоренко пише, що “метод навчання мови можна визначити як мовленнєві дії учня (мускульні, інтелектуальні, емоційні), що виконуються з метою удосконалення своїх мовленнєвотворчих механізмів” [16, 104].

Услід за відомими методистами, ми вважаємо, що метод – це спосіб упорядкованої діяльності вчителя й учня на шляху до поставленої мети навчання. Проектуючи це визначення на проблему нашого дослідження, допускаємо, що метод – це спосіб, який забезпечує взаємодію вчителя й учня з метою навчання діалогічного мовлення на уроках рідної мови.

Методи навчання української мови класифікують за джерелом знань С.Чавдаров [9, 53], О.Текучов [15, 67-87], Л.Федоренко [16, 104-142], Є.Дмитровський [4, 186]. О.Текучов подає такі методи: 1) слово учителя; 2) бесіда; 3) аналіз мови; 4) вправи; 5) наочність; 6) робота з навчальною книгою; 7) екскурсія.

Л.Федоренко виділяє: 1) методи теоретичного вивчення мови (бесіда, повідомлення, робота з підручником); 2) методи теоретико-практичного вивчення мови й мовлення (спостереження, розбір, диктант, реконструювання, конструювання); 3) методи практичні (перекази, твори).

За способом організації пізнавальної діяльності учнів І.Лернер [6, 21-24] і О.Дудніков [5, 34-42] називають пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий (евристичний) і дослідницький методи.

О.Біляєв найбільш прийнятною для вивчення мови вважає класифікацію методів за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці та пропонує такі основні методи: усний виклад учителем матеріалу, бесіду, спостереження, роботу за підручником і метод вправ [2, 52, 3, 62].

На підставі визначення методу, як взаємодії вчителя й учнів, у методиці навчання мови розрізняють методи, що їх застосовує вчитель, і методи, що їх використовує учень.

Для забезпечення навчальної діяльності учнів учитель застосовує такі методи: демонстрацію (показ), пояснення та організацію вправлення. Вони мають універсальний характер і використовуються в будь-якій методичній системі [11, 53].

Навчання діалогування є таким процесом, який передбачає, насамперед, активність його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів зумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Учитель мусить забезпечити учневі можливість оволодіти діалогічним мовленням у процесі навчання української мови, а учень, у свою чергу, повинен докласти зусиль, щоби досконало оволодіти ним. Призначення вчителя полягає в тому, щоби навчити, а призначення учня — щоби навчитися. Тому вчитель організовує навчальну діяльність учнів, а школярі її реалізують.

Різноманітність методів навчання діалогічного мовлення зумовлена такими методичними етапами:

- презентації мовно-мовленнєвого матеріалу (ознайомлення), яка полягає в демонстрації (показі) нового матеріалу та способів оперування ним. Учитель демонструє зразки мовно-мовленнєвого матеріалу, показує їх функціонування у контексті. Така демонстрація може здійснюватися з опорою на малюнок, предмет, дію тощо. Учень у цей час знайомиться з новим матеріалом та способами оперування ним. Демонстрація нового матеріалу супроводжується поясненням учителя.

Таке пояснення здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку учнів, що стимулює їхню розумову активність. Учень осмислює нові мовні та мовленнєві явища, на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та висновків [11, 53], — проведення тренування; використання засвоєного матеріалу в процесі діалогічного спілкування. На цих етапах в процесі діалогування вчитель організовує вправлення учнів у застосуванні засвоєного матеріалу в мовленні. При цьому проводяться різні вправи для здійснення операцій вправлення у діалогуванні. Застосування методів учителями й учнями спрямоване на організацію, реалізацію навчальної діяльності та на керівництво нею [11, 54].

Згідно з названими етапами навчання та услід за Л.Федоренко подаємо класифікацію методів навчання діалогічного мовлення;

- 1) методи теоретичного опрацювання матеріалу: бесіда, розповідь (пояснення) учителя, робота з підручником;

- 2) методи теоретично-практичного навчання діалогування (робота з окремими мовно-мовленнєвими одиницями та їх формами): спостереження, розбір, реконструювання, конструювання;

- 3) методи практичні (робота над створенням діалогічного тексту): продукування (діалогів, полілогів – дискусії, диспуту тощо). По-іншому назвемо цей метод комунікативним.

Усі перелічені методи поданої класифікації розглянемо більш розгорнуто. Спочатку охарактеризуємо методи теоретичного опрацювання матеріалу.

Бесіда на уроках української мови – це “метод навчання, який передбачає діалог між учителем та учнями за питаннями учителя” [7, 23]. “У бесіді як методі навчання закладені великі можливості залучення учнів до активної розумової роботи на уроці” [2, 59], адже бесіда становить собою цілісний, логічно зв'язаний роздум, який має мету, низку продуманих тісно зв'язаних запитань та частково передбачених відповідей учнів, що завершується висновками й узагальненнями. Бесіда розвиває мовлення учнів: кожне питання – це завдання, яке вирішують учні, що призводить до активізації розумової діяльності школярів.

У педагогіці виділяють такі види бесід: вступну, повідомляючу, бесіду-повторення, контрольну, репродуктивну, евристичну, катехізисну [18, 133].

У методиці вивчення української мови розрізняють бесіди: підготовчу, повідомляючу, евристичну, відтворюючу, узагальнюючу, повторювальну; бесіди різних видів можуть

суміщатися, пересікатися, чергуватися спостереженнями [7, 23] над мовленням і мовою, виконанням вправ, продукування діалогів тощо.

Для навчання діалогічного мовлення успішно використовують бесіди, охарактеризовані нижче.

Вступна, або підготовча бесіда проводиться з учнями як підготовка до вивчення матеріалу чи продукування діалогів перед поданням ситуації, описаної вчителем вербально.

Повідомляюча, базується на наявних в учнів мінімальних знаннях і уміннях, які могли б бути відправними при поданні мовно-мовленнєвого матеріалу.

Повторювальна використовується для закріплення теоретичного матеріалу, повторення мовленнєвих формул спілкування при продукуванні діалогів.

За характером діяльності учнів у процесі бесіди можна виділити три основні її види: репродуктивну, евристичну й катехізисну.

Репродуктивна бесіда при навчанні діалогічного мовлення спрямована на відтворення теоретично-практичного матеріалу (визначень реплік, діалогічних єдностей тощо), необхідного для удосконалення реплікування. Широко використовується евристична бесіда (від грецького слова *евріко* – знаходжу, відкриваю).

“У ході евристичної бесіди учитель шляхом уміло поставлених питань примушує учнів на основі наявних знань, спостережень, життєвого досвіду формувати нові поняття, висновки, правила. Учні ніби самі відкривають знання. Така робота приносить їм велике задоволення і стимулює пізнавальну активність” [14, 128].

У навчанні діалогічного мовлення, яке передбачає засвоєння теоретичних знань і практичних умінь та навичок, евристична бесіда використовується при введенні нових визначень (полілог, дискусія, диспут, полеміка і т.д.) на основі спостережень і аналізу зразків текстів діалогічного характеру, мети спілкування, кількості мовців тощо.

“Катехізисна бесіда спрямована на відтворення відповідей, які вимагають тренування пам'яті” [18, 133]. У бесідах “питання, якими користується учитель, бувають прямі, навідні, підказуючі. Прямі питання вимагає відповіді, що становить точне знання предмета, про який питають” [16, 108]. Учитель їх ставить до того матеріалу, який учні вивчили і добре його знають, тобто після вивчення теми. Навідні питання допомагають учням зорієнтуватися й дати потрібну відповідь. М.Савін вважає, що “не потрібно ставити учням подвійні питання, підказуючі чи навідні для вгадування відповіді” [14, 129]. Питання в бесіді повинні бути короткі й точні, ставитися в логічній послідовності, будити думку учня, розвивати його; кількість запитань повинна бути оптимальна. Відповіді мають бути свідомі й аргументовані, точні й зрозумілі, літературно правильно оформлені [18, 133].

Метод розповіді (пояснення) учителя — це “є зв'язний усний виклад учителем змісту навчального матеріалу, ілюстрований яскравими повноцінними прикладами. Йдеться не про догматичну розповідь, що панувала в старій школі, а пояснювально-доказову. Лише така розповідь може захопити учнів, збудити їхню думку, викликати інтерес до знань, надовго запам'ятатися” [2, 54]. Метод розповіді – це основний метод ознайомлення учнів із лінгвістичними особливостями діалогічного мовлення. Цим методом вчать дітей об'єктивувати своє мовлення – бачити в ньому матеріальні субстанції: репліки, повтори в них, кліше, еліптичні форми тощо.

Метод роботи з підручником використовують для самостійного чи з допомогою вчителя вивчення теоретичного матеріалу про діалогічне мовлення та його особливості, для виконання завдань тих вправ, що спрямовані на продукування діалогів.

Розглянемо методи теоретично-практичного навчання діалогічного мовлення: спостереження, розбір, реконструювання, конструювання.

Метод спостереження доцільно застосовувати тоді, коли факти і явища, що вивчаються, є складними або специфічними для української мови. Наприклад, при розгляді діалогу й полілогу з допомогою методу спостереження знаходимо спільні та відмінні риси і робимо висновок про те, чи полілог – це різновид діалогу, чи діалог і полілог є різними видами мовлення. Аналогічно працюємо над дискусією і диспутом, полемікою і дебатами тощо.

Метод вправ. “Особливість матеріалу з української мови така, що засвоєння його не залишається на рівні сприйняття, а потребує реалізації у відповідних уміннях і навичках, що

досягається тренуванням. Дидактична суть методу вправ і полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учні, спрямовує їх на вироблення мовних умінь і навичок” [10, 77], формування мовлення для досягнення поставленої мети.

Найбільш прийнятною сьогодні видається класифікація, розроблена В.Онищуком [12, 23]. Але вже сама назва його статті “Дидактичні основи засвоєння учнями навичок і вмінь” говорить про те, що запропонована класифікація вправ спрямована на формування мовних навичок і вмінь, а не мовленнєвих. На наш погляд, для навчання учнів діалогічного мовлення можна запропонувати вправи на імітацію, виконання операцій і продукування діалогів, про що йтиметься нижче.

Метод розбору стосується одиниці діалогічного мовлення – діалогічної єдності, аналіз якої полягає в тому, щоби:

- 1) визначити тему, висвітленню якої підпорядковані всі речення, що входять у репліки;
- 2) виявити кількість реплік і логічні зв'язки між ними;
- 3) вказати, за допомогою яких мовних лексичних і граматичних засобів забезпечується зв'язок між репліками діалогічних єдностей;
- 4) виявити наявність лінгвістичних особливостей діалогічного мовлення (фразеологізмів, кліше, еліпсису, звертання і його форм тощо).

Важливим методом у навчанні діалогічного мовлення є реконструювання (видозміни), коли учитель визначає послідовність висловлювань і прийоми їх виконання, операцій, але точного зразка для копіювання не дає. Метод реконструювання діалогічного тексту, діалогічної єдності чи репліки відповідно до вербально описаної ситуації чи якогось завдання – це навчальна робота, яка полягає в тому, щоби учні правильно розпочали, продовжили чи завершили діалогічне висловлювання, щоб використали ту чи іншу форму мовленнєвого етикету, звертання, вставних чи вставлених конструкцій, дібрали синоніми, омоніми, антоніми, влучно використали фразеологізми, замінили еліптичні репліки монологічними або навпаки тощо.

Метод конструювання діалогічного тексту полягає в тому, що учні будують свої висловлювання за поданими завданнями: “Запроси...”, “Привітайся і запитай...”, “Вибачся і попроси...”, “Поздоров...”, “Скажи,...”, “Запропонуй...” та ін., що працюють на створення стимулюючої репліки: “Подякуй і ввічливо відмовся...”, “Подякуй і скажи...”, “Взаємно привітайся і поздоров...”, “Подякуй і взаємно привітай...” та ін., що працюють на створення реагуючої репліки. Цей метод застосовується тоді, коли учні вже в основному оволоділи необхідним лексичним матеріалом, його семантикою, потрібними прийомами роботи і можуть їх застосовувати самостійно. Учитель при цьому чітко формулює мету діалогування, завдання для її досягнення, визначає відповідний будівельний матеріал, спрямовує в потрібне русло за допомогою вербально описаної ситуації, а дії, прийоми, операції та послідовність їх застосування учні визначають самостійно.

“Методи реконструювання та конструювання – це теоретично-практичні методи навчання, що хоч і виконуються на адаптованому мовному дидактичному матеріалі, але наближають учнів до роботи над “живим” мовленням, фіксують увагу учнів на нормах вживання у мовленні одиниць мови” [16, 125].

Метод продукування, або комунікативний метод “полягає в подібності процесу навчання процесу комунікації. Точніше кажучи, комунікативний метод ґрунтується на тому, що процес навчання є моделлю процесу комунікації. Як будь-яка модель, процес навчання в окремих аспектах спрощений порівняно з реальним процесом комунікації, але в основних параметрах (по крайній мірі в принципово важливих) він йому адекватний, подібний” [4, 33]. Методичне значення цієї адекватності “пояснюється двома важливими чинниками: 1) явищем переносу, без якого будь-яке навчання не має смислу. Численні дані говорять про те, що перенос забезпечується саме усвідомленням адекватності умов навчання та умов застосування результатів навчання. Стає очевидним, що дуже важливо визначити ці необхідні умови; 2) явищем мотивації, відсутність якої можна спостерігати на уроках мови, що негативно впливає на навчання” [4, 34]. Тут мається на увазі як широка мотивація (в цілому до навчання), так і вузька мотивація (кожного окремого висловлювання).

Комунікативність методу складається із:

- мовленнєвого спрямування навчального процесу взагалі і кожної вправи зокрема з

метою практичного користування мовою для удосконалення діалогічного мовлення як засобу спілкування;

- індивідуалізації навчання мовленнєвої діяльності, під якою розуміється урахування всіх властивостей учня як індивідуальності, його здібностей, умінь здійснювати мовленнєву й навчальну діяльність і головним чином його особистих якостей;

- функціональності. Це поняття означає, що кожна мовленнєва форма виконує у процесі комунікації певні мовленнєві функції. У протилежному випадку вплив був би неможливим. Іншими словами, функціональність є найсуттєвішою характерною рисою будь-якої мовленнєвої одиниці, тобто будь-якої мовної форми, що використовується в мовленні;

- ситуативності навчання, яка необхідна і як спосіб мовленнєвої стимуляції, і як умова розвитку мовленнєвого уміння, особливо таких його якостей, як цілеспрямованість, продуктивність тощо. Ситуативність здатна створити комунікативну реальність і таким чином збуджувати інтерес до навчального мовлення як природного.

Дидактика розглядає дискусію і диспут як методи. Хоч у методиці викладання української мови їх немає, але в методиці навчання діалогічного мовлення методи дискусії і диспуту є доречними й доцільними. “Диспут – це суперечка на наукову або суспільну тему. Дискусія – суперечка, обговорення будь-якого питання. Ці методи навчання ґрунтуються на обміні думками між учнями, учителями й учнями, вчать мислити самостійно, розвивають уміння практичного аналізу і старанної аргументації висунутих положень, поваги до думки інших” [18, 133]. Діалогування, яке як і дискусія та диспути ґрунтується на обміні думками між співрозмовниками, також можна вважати методом.

Кожний метод реалізується системою прийомів навчання. “Прийоми – це окремі операції, розумові або практичні дії вчителя чи учнів, які доповнюють форму засвоєння матеріалу, запропоновану даним методом” [1, 110]. У педагогіці прийоми навчання ділять на:

- прийоми формування й активізації окремих ситуацій мислення;
- прийоми, здатні створити проблемні, пошукові ситуації в мислительній діяльності школярів;
- прийоми, що активізують переживання, почуття учнів, зв'язані з засвоєнням навчального матеріалу;
- прийоми контролю, самоконтролю учнів;
- прийоми керівництва в навчальному процесі колективними й особистими взаємовідношеннями учнів [1, 110].

У методиці викладання української мови [10, 57] прийом розглядається як елемент методу, засіб його реалізації, окремий пізнавальний акт”. Кожний метод реалізується системою прийомів навчання.

Наприклад, метод розповіді (пояснення) учителя Л.Федоренко заповнює такими прийомами: 1) прийом предметних дій (демонстрування певних одиниць мови супроводжується назвою відповідних термінів); 2) прийом опорного повторення – це мовленнєва робота з лексичним складом формулювання правила; 3) прийом перифрази полягає в переказуванні формулювання правила іншими синтаксичним конструкціями [16, 106-107].

Метод спостереження складається з прийому імітації (наслідування), прийому виділення певних форм у тексті, прийому побудови речень, текстів тощо.

Метод конструювання оперує прийомами граматичного конструювання, конструювання речень на дану тему, розширення чи звуження текстів та ін.

Прийомами граматичного розбору є: 1) роздумування, 2) судження, 3) вказування на змістові, логічні, граматичні факти [17, 255].

Прийомами можуть бути: складання плану, побудова алгоритму, використання перфокарти, визначення форми відмінювання іменника для перевірки правопису відмінкового закінчення, використання словника та ін. Одні й ті ж прийоми можуть використовуватися в різних методах; наприклад, прийоми мовного аналізу використовуються і в лекційному методі, і в бесіді, й у вправах; але є прийоми, що закріплені за одним методом. Так, прийом створення проблемної ситуації характерний лише для методу проблемного навчання, є його ознакою [7, 151].

Нас цікавлять прийоми, що характерні методам навчання діалогічного мовлення. При цьому зауважимо, що як і методи, прийоми навчання поділяються на ті, що використовуються учителями, і ті, якими керуються учні.

Наприклад, із боку вчителя під час реалізації методів навчання діалогічного мовлення можуть бути використані прийоми семантизації нових лексичних одиниць, організації діяльності учнів в опрацюванні нового матеріалу, закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих умінь в ситуаціях спілкування шляхом залучення учнів до виконання мовно-мовленнєвих завдань.

Із боку учня – це застосування таких прийомів, як аналіз мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, вибір доцільних мовних одиниць, побудова за аналогією, відтворення за зразком, продукування за допоміжними опорами тощо [11, 54]. Методу діалогічного мовлення характерні такі прийоми: опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого етикету, відбір паралінгвістичних чинників правил поведінки, урахування ситуації спілкування тощо.

Важливим невід'ємним компонентом навчального процесу є засоби навчання. Продумане їх використання впливає на підвищення ефективності кожного методу навчання. До них належать: дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби, які забезпечують навчальну роботу на уроці, підручник тощо. До **засобів** навчання ставляться певні вимоги, згідно з якими **вони** повинні:

- а) виступати в матеріальній формі та сприяти реалізації діяльності вчителя й діяльності учнів у навчальному процесі;
- б) бути орієнтованими на досягнення мети навчання;
- в) бути інструментом реалізації методів і прийомів;
- г) відповідати сучасним досягненням і новітнім технологіям методики навчання мови й мовлення.

Засоби навчання мови розподіляються на основні та допоміжні, для вчителя і для учня, технічні й нетехнічні.

Основними засобами є підручник, книжка для вчителя, діафільми, комплекти слайдів, таблиці, комп'ютерні програми тощо.

Ті засоби навчання, що використовуються додатково, називаються допоміжними. Це можуть бути спеціально дібрані серії малюнків, картини, роздавальні навчальні картки, таблиці, фотографії тощо.

Засобами навчання для вчителя є: методичні посібники і рекомендації, таблиці, малюнки, збірники вправ, магнітна дошка, набори слайдів, діафільми тощо.

Засобами навчання для учня є підручник, словники, роздавальний навчальний матеріал, діафільми, слайди, комп'ютерні програми тощо.

Як засіб навчання підручник займає особливе місце, оскільки він є головним навчальним посібником. У ньому міститься методично організований мовний та мовленнєвий матеріал, вправи для оволодіння цим матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності, граматичний довідковий матеріал.

У підручнику можуть бути використані різні засоби наочності: схеми, таблиці, малюнки тощо.

Структура і зміст підручника повинні відповідати основним вимогам:

- а) підручник має забезпечувати послідовність подачі мовного та мовленнєвого матеріалу від уроку до уроку;
- б) зміст підручника має бути комунікативно спрямованим;
- в) кожний параграф підручника повинен мати "стрижень", навколо якого організовується весь матеріал (таким "стрижнем", наприклад, може бути тема);
- г) у структурі підручника має бути спеціальний розділ – домашнє завдання;
- г) структура і зміст підручника мають забезпечувати паралельне оволодіння умінням усного й писемного спілкування [11, 57].

Засоби, що потребують використання технічної апаратури, називають технічними засобами навчання (ТЗН): магнітофон, фільмоскоп, кодоскоп, комп'ютер тощо. Інші засоби є нетехнічними.

Описані нами методи навчання дають відповідь на питання, як навчати діалогічного

мовлення.

Методичні прийоми, як елементарні методичні вчинки (дії), спрямовані на виконання конкретного завдання на певному уроці з вивчення діалогів. Методи і прийоми є взаємозв'язаними поняттями й окремо функціонувати не можуть.

Засоби навчання активно допомагають у засвоєнні необхідного матеріалу.

У тісній взаємодії методи, прийоми й засоби навчання сприяють формуванню діалогічного мовлення в учнів 5-9 класів середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов С.П., Болотина Л.Р., Сластелин В.А., Педагогика. - М.: Просвещение, 1987. – 368 с.
2. Беляев О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Радянська школа, 1981. – 176 с.
3. Беляев О.М. Проблема методів у навчанні мови // УМЛШ. – 1980. - №10.- С.62
4. Дмитровський Є.М. Методика викладання української мови в середній школі. - К.: Радянська школа, 1965. - 186 с.
5. Дудников А.В. Методы и приемы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения // Русский язык в школе.-1985.-№4.-С.34-42
6. Лернер И.Я. Система методов обучения (дидактический аспект) // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1981.-С.21-24
7. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка.-М.: Просвещение, 1988.-240 с.
8. Методика вивчення української мови в школі / О.М. Беляєв, В.Я. Мельничайко, І.М. Пентелюк та ін. – К.: Радянська школа,-1987.-246 с.
9. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С.Х.Чавдарова і В.І. Масальського. – К.: Радянська школа, 1962. – 372 с.
10. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989.-439 с.
11. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
12. Онищук В.О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь // УМЛШ. – 1971.- №3.- С.23-28.
13. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам.-М.: Русский язык, 1977.-214 с.
14. Савин Н.В. Педагогика.-М.: Просвещение, 1978. – 315 с.
15. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе.-М.: Просвещение, 1990.-399 с.
16. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи.-М.: Просвещение, 1984.- 160 с.
17. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1964. – 255 с.
18. Фіцула М.М. Педагогіка.-Тернопіль: “Навчальна книга – Богдан”, 1997. – 192 с.

Галина ДІДУК

ПРОБЛЕМА ЕМОТИВНОГО МОВЛЕННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття”) одним із пріоритетних напрямів перебудови школи вважає “формування високої мовної культури, оволодіння рідною українською мовою”. Тобто сьогодення нашого суспільства вимагає від учителів-словесників, педагогів формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо). Досягти цього сучасна школа може за умов переакцентації навчальних цілей у сфері української лінгводидактики. Зрозуміло, що подібні зміни реконструювання навчального процесу за один раз не здійснюються. Реформування навчання української мови як рідної та державної проводиться поступово. Необхідно осмислити нову освітню мету і прийняти її, бо саме на комунікативно-функціональній основі навчають рідної та державної мови в усьому світі.

Метою нашого повідомлення є розкриття аспекту комунікативної спрямованості у навчанні української мови при з'ясуванні проблеми емотивності мовлення.

Сучасна лінгвістика виходить з того, що мова у своїй комунікативній функції служить не тільки для обміну думками, а й для вираження емоцій, почуттів інформатора і впливу на емоційну сферу співрозмовника (В.Виноградов, Г.Колшанський, О.Леонтьєв,

О.Реформатський, А.Уфимцева, Д.Шмельов та ін.). Подібні дослідження у психолінгвістиці дали поштовх поширенню терміна “емотивність”, що означає мовленнєве (мовне) вираження емоцій і який досить часто зустрічається у роботах В.Болотова, Л.Васильєва, Й.Стерніна та ін.

У лінгводидактичних публікаціях останніх років усе частіше стали зазначати, що при дослідженні різних площин значення слова, його функціональних характеристик необхідно брати до уваги той факт, що як засіб пізнання навколишнього світу і вираження особистісного, суб’єктивного ставлення індивіда до предмета висловлювання та ситуації, його почуттів і емоцій, мова разом з тим є засобом емоційного впливу на слухача та читача. Виходячи із зазначеного вище, ми дійшли висновку, що кожен вислів (мовлення) є *емотивним*, оскільки використовуються засоби мовної системи у певному стилі за певних умов для того, щоби щось повідомити, з’ясувати, довести, заперечити, тобто всі граматичні категорії, форми, явища, котрі вивчаються у школі, проходять крізь призму суб’єктивного ставлення у мовленнєвій діяльності.

Проблема комунікативно-діяльнісного та стилістично-функціонального підходів до навчання мови у лінгводидактиці не нова. Вона знайшла певне відображення у чинних програмах і підручниках з української мови. Але шляхом аналізу даних, анкетування та проведення усних бесід із вчителями ми з’ясували, що у школах і далі орієнтуються на засвоєння граматичних правил; рівні мовної системи опрацьовуються здебільшого нарізно, уроки розвитку зв’язного мовлення проводяться без попередньої підготовки на аспектних тематичних уроках. Як наслідок, виникають відчутні проблеми у школярів при спілкуванні, невміння застосувати граматичні форми, категорії для правильного висловлення своїх міркувань, почуттів, емоцій.

Сучасна школа потребує доповнення до нових програм з української мови (1998 р.), де б ураховувалися нові дослідження із лінгвостилістики, що є основою емотивного мовлення. Для цього потрібно до кожної теми з граматики обов’язково ввести дані про стилістичні можливості мовних одиниць. Наприклад, у 6 класі так назвати тему: “Число іменників. Його стилістичні функції”, а в рубриці “Культура мовлення” відобразити це питання: доцільне вживання числа іменників у художньому, публіцистичному, розмовному мовленні. Тобто пропонуємо використовувати множину замість однини і навпаки, як часткове — ціле, загальне — власне і навпаки. Наприклад: 1. На весілля *панів, паній* понаїздило! (М.Вовч., “Інститутка”). 2. Все, що було *молодого, завязтого, сильного*, пішло степовими дорогами (П.Панч, “Облога ночі”). 3. Бабця сьогодні посадила *моркву й кріп* на городі.

У рубриці “Міжпредметні зв’язки” конкретно вказати на виразово-зображувальні функції граматичних засобів емотивності. Варто, щоб учні, опанувавши мовно-стилістичні ознаки словотвору, морфології, синтаксису на аспектних уроках, удосконалювали свої вміння й набути знання на уроках розвитку зв’язного мовлення.

Окрім цього, необхідно створити на уроці умови для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності із залученням до неї учнів, тобто так організувати хід навчального процесу, щоби граматичні категорії, форми, синтаксеми засвоювалися у комунікативно-функціональному аспекті.

Розроблені нами технології враховують тенденцію сприйняття і використання мовних засобів емотивності як творчого процесу. При цьому варто опиратися на основні положення сучасних теорій навчання, зокрема І.Гальперіна — про поетапне формування розумових дій і понять, тобто прагнути забезпечити узагальнену й максимально повну для цієї мети систему опорних знань, поданих у питаннях і завданнях для кожного класу. Наші дослідження довели, що плідність цієї теорії виявляється передусім у тому, що вона дозволяє ліквідувати розрив між теоретичними знаннями і практичним їх застосуванням, а також визначити порядок ходу операцій логіко-творчого характеру на уроці.

Отже, вивчення мови на комунікативно-функціональній основі вимагає комплексного формування умінь і навичок. У системі опрацювання синтаксичних засобів емотивності ми намітили, якими саме уміньми й навичками повинні володіти учні, щоби правильно продукувати і використовувати вивчений граматичний матеріал у своїх висловлюваннях.

До визначення таких умінь ми дійшли, опираючись на позиції сучасної лінгвостилістики, котра розрізняє в мові структуру та її функціонування з метою спілкування. Відомо, що мова і

мовлення – це діалектична єдність, неподільне ціле, в якому жодна із частин не може бути зрозуміла без іншої. Саме тому пропонуємо словесникам пам'ятати, що класифікувати уміння й навички необхідно з урахуванням завдань лінгвостилістичного аналізу тексту й стилістики мови, предметом якої є стилістичні засоби мови і стилістика мовлення, що має своїм предметом поняття функціонального стилю мовлення.

На цій підставі можна виділити дві групи умінь і навичок: 1) пов'язані із засвоєнням стилістично забарвлених засобів мови; 2) спрямовані на оволодіння стилістично диференційованим зв'язним мовленням.

Ці дві групи умінь ґрунтуються на знаннях учнів, оскільки ефективність роботи з формування стилістичних умінь і навичок залежить від ступеня її усвідомлення. Тільки опираючись на знання, можна забезпечити самоконтроль у навчанні, перенос умінь з одного матеріалу на інший і в такий спосіб формувати систему мовленнєво-стилістичних умінь і навичок. Відповідно до завдань нашої експериментальної програми ми виділили такі емотивно-стилістичні уміння і навички: уміння визначати стилістично нейтральні та емоційно-експресивні одиниці мови, зіставляти їх; уміння добирати стилістичні синоніми і правильно вживати їх у тексті; уміння аналізувати текст певного стилю; уміння конструювати стилістично диференційовані тексти; уміння удосконалювати стиль написаного; уміння застосовувати засоби синтаксису емотивного значення; уміння обґрунтовувати стилістичну приналежність синтаксичних емосем до певного тексту; уміння добирати ці засоби для висловлювань різних типів і стилів мовлення; уміння користуватися різними стилістичними прийомами (стилістичний аналіз, експериментування, конструювання, редагування); уміння дотримуватися єдності змісту у розкритті теми і мовностилістичного оформлення у висловлюваннях різних стилів.

Нами було з'ясовано, що у 5-й клас школярі приходять частково підготовлені до розуміння текстів різних стилів, практично ознайомлені з найуживанішими синонімами, антонімами, багатозначними словами, вжитими в прямому і переносному значеннях (з уживанням відповідних термінів у 3–4-х класах) та найпоширенішими омонімами (без терміна). Вчені-методисти зазначають, що вже на першому році навчання рідної мови є можливість формувати в учнів уміння розрізняти висловлювання різних типів, що мають ознаки розмовного, художнього і наукового стилів. Врахувавши дидактичні принципи перспективності і наступності, при проведенні констатуючого зрізу у 5-му класі ми запропонували при вивченні розділу "Відомості з синтаксису й пунктуації" (тема "Види речень за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні)") провести спостереження над стилістичними функціями синтаксичних емосем (експресем) у висловлюваннях різних стилів, вивчених у молодших класах. Ставили при цьому мету — виробити вміння помічати й оцінювати стилістичне забарвлення синтаксичних засобів і вміння співвідносити їх зі сферою вживання при спілкуванні за певних умов, із стилістично нейтральними синтаксемами.

Для ознайомлення зі специфікою використання синтаксичних емосем (експресем) простих (розповідних, питальних, окличних) речень учням 5-их класів пропонувалися такі види вправ: 1) спостереження над синтаксичними емосемами та 2) різні види вправ конструктивного характеру. Розглядаючи запропоновані речення щодо їх емотивної консистентності, ми одночасно знайомили учнів із умовами використання у мовленні за певних обставин стилістичних словосполучень та простих речень, формуючи при цьому вміння користуватися мовленнєвознавчими термінами: емосеми, емоційність, експресивність, оцінність, стилістично забарвлені та нейтральні комунікати. Робота полягала у проведенні бесіди, змістом якої було пояснення їх значення, повторення відомого про словосполучення, зв'язок між словами, про синтаксично-стилістичну роль частин мови у простому реченні.

Таким чином, в короткій формі, вибірково нами з'ясовано ще один аспект вивчення української мови у сучасній школі.

Стефанія ПАНЦЬО

СЛОВОТВОРЧИЙ СЛОВНИК ЯК МАТЕРІАЛ ДЛЯ МОРФЕМНОГО

І СЛОВОТВІРНОГО АНАЛІЗУ

До важливих проблем школи і вищих навчальних закладів належить необхідність вивчення морфемної і словотвірної структури слова, виявлення наряду мотивації в процесі словотворення, розмежування принципів морфемного і словотвірного аналізу.

У шкільних та вузівських підручниках і програмах з української мови питання словотвору займають одне з провідних місць, а пропонований у навчальній літературі комплекс вправ спрямований на виявлення морфемної і словотвірної структури [2].

Активізація роботи у цьому напрямі може здійснюватися з використанням морфемних і словотворчих словників. Одним із таких словників є “Українсько-російський словотворчий словник” З.Сікорської, який вперше вийшов у 1995 р. у видавництві “Освіта” [3].

Словник містить близько 42-ох тисяч найбільш уживаних похідних слів української мови порівняно з російською. За своїм характером він є двоаспектним навчальним словником. У словникових статтях (нас цікавлять українські похідні структури) відображено морфемне членування твірного слова та дериваційну структуру похідного. Отже, словник можна успішно використовувати у процесі вивчення морфемної будови слова та словотворення похідних одиниць.

Корисним для педагога та студента буде опрацювання вступної статті про співвідношення морфемного і словотвірного аналізу, у якій подаються основні поняття про морфемну та словотвірну структуру слова, наголошується на труднощах при різних видах аналізу [3, 5-9].

Словником З.Сікорської варто скористатися у підборі завдань, пов’язаних із морфемним поділом слова, зокрема завдань, що стосуються, передусім, центральної і головної морфеми — кореня, а також пов’язаних з ним різних морфологічних процесів:

1) вказати корені в групах споріднених слів на літеру *В*: *вагомий, ваговитий, ваговоз, важити, важіль, важливий, важко і т.п.* [3, 28-29];

2) на прикладі спільнокореневих слів на літеру *Б* виявити морфологічні процеси на межі морфемних швів (різні типи чергувань): *береговий-бережок, берегти-бережливість, бігти-біженець* [3, 25], *блиск-блищати* [3, 26] та ін.;

3) зіставити статті з коренями-омонімами: *будова і будильник* [3, 27-28], *вода і водити* [3, 45], *косарка і косинка, коса і косий, котити і котик* [3, 107] і т.д.;

4) виписати іменники на позначення виконавця дії на літеру *А* і погрупувати їх за суфіксами, з’ясувати походження суфіксів (запозичені і слов’янські), наприклад; *авантюрист, авіаносець, авіатор* і т.д.

5) виписати іменники на літеру *А* з суфіксами *-ець* і *-ств-о* і з’ясувати їх семантику, наприклад: *автор-ств-о* (збірність), *азербайджанець* (національність) і т.п.;

6) на прикладі літератури З простежити за семантикою і роллю префіксів *за-* у дієсловах, прикметниках, іменниках [3, 84], *з-* [3, 85-86], *зі-* [3, 91], *зо-* [3, 96], наприклад: *з-мін-и-ти, зо-вс-ім, за-хит-а-ти-ся* і т.д.;

7) виписати 10 слів з префіксом *до-* і з’ясувати його значення та 10 слів з нульовим закінченням;

8) простежити морфемну структуру дієслів на літеру *Л* і погрупувати їх за суфіксами: *-ува -и-, -і-, -а-*.

Виконання таких завдань закріпить відоме про властивості кореневої морфеми як головного смислового елемента слова, про морфи і аломорфи кореня, про місце та роль афіксальних морфем, про їх варіантність (*з-*; *зі-*; *зо-*) тощо.

Актуальним для української лінгводидактики все ще є вивчення дериваційної системи української мови, розкриття її можливостей і вироблення методично обґрунтованих прийомів засвоєння словотвірних законів рідної мови.

Розгляд словникових статей дає відповідь на поставлені в навчальній літературі питання: від яких слів і за допомогою яких формальних елементів (словотворчих суфіксів, префіксів, постфіксів чи їх поєднання) утворені конкретні слова, яким способом, яка послідовність словотвірних ступенів у ряді спільнокореневих слів, як утворюються складні слова та ін.

Для з'ясування цих питань і для вироблення умінь осмислено здійснювати словотвірний аналіз пропонуємо виконати за словотворчим словником такі завдання:

1) Простежити напрям мотивації у словникових статтях на прикладі літери *Я* у словотвірних парах похідне — твірне та з'ясувати поняття словотвірної похідності, наприклад: *яблуневий* "той, що має відношення до яблуні" — *яблуня* і т.д.;

2) назвати словотворчі суфікси у словникових статтях на літеру *Ш*, виписати іменникові суфікси (*-іст*, *-ар*, *-нн-я*, *-ств-о*, *-шин-а*, *-інь*, *-тт-я*, *к-а*, *-ик*, *нуль суфікса*) та з'ясувати їх словотвірне значення;

3) на прикладі твірного слова *багато* [3, 22]

а) виявити послідовність словотвірних ступенів у ряді спільнокореневих слів, б) виділити твірні основи і словотворчі засоби, в) вказати спосіб творення, г) з'ясувати особливості творення складних слів (чисте складання, складання з суфіксацією);

4) простежити суфіксально-префіксальне творення у словникових статтях на літеру *Б* та з'ясувати семантику префікса *без-* [3, 23], наприклад: *без-барв-н-ий*, *без-віль-н-ий* і т. д.;

5) виписати похідні іменники з суфіксом *-ість* на літеру *Г* і з'ясувати значення суфікса та його сполучувані особливості (абстрактність, поєднання з прикметниковими твірними основами), наприклад: *гідн-ість*, *горд-ість*;

6) виписати похідні прислівники із словникових статей на літеру *У* і вказати спосіб їх творення, наприклад: *уміл-о* — суфіксальний, *у-ноч-і* — суфіксально-префіксальний;

7) виписати похідні прикметники на літеру *Х* погрупувати їх за словотворчими суфіксами, наприклад: *характер-н-ий*, *хвилин-н-ий* і т.д.

Займаючись семантичним аналізом префіксів і суфіксів, слухачі усвідомлюють упорядкованість лексики за словотворчими морфемами [1, 74], а також привчаються до осмисленого як морфемного, так і словотвірного аналізу.

Таблиця 1

Слова	Морфемний аналіз				Словотвірний аналіз		
	основа			закінчення	твірна база		афікс, усічення
	префікс	корінь	суфікс		слово	основа	
Відгук	від-	-гук-	-	нульове	відгукнути-ся	відгук-	(усічення) нуль суфікса
Вихід	ви-	-хід-	-	нульове	виходити	виход-	(усічення) нуль суфікса
Підбір	під-	-бір-	-	нульове	підбирати	підбір-	-//-
Ноша	—	-нош-	-	-а	носити	нош-	(усічення) нуль суфікса
Блакить	—	блакит-	-	нульове	блакитний	блакит-	(усічення) нуль суфікса

Особливо важливим є використання словника при зіставленні результатів морфемного і словотвірного аналізу. Для з'ясування відмінностей морфемної і словотвірної структури слова варто проаналізувати кілька словникових статей, наприклад: *крас-н-о-мов-н-ість* — морфемний аналіз і *красновн-ість* — словотвірний аналіз, *куп-а-ти-ся* — морфемний аналіз і *купати-ся* — словотвірний аналіз, *хліб-о-роб-ськ-ий* — морфемний аналіз і *хлібороб-ськ-ий* — словотвірний аналіз.

Вдалим, на нашу думку, буде розгляд таких одиниць для засвоєння специфіки слова, твірної структури слова — його бінарність (твірна основа і словотворчий засіб).

Для засвоєння відмінностей між морфемним і словотвірним аналізом варто використати слова безсуфіксного (нульсуфіксального) способу словотворення на зразок *вибір*, *вимір*, *вихід*, *відгук*, *настил*, *обмін* і под., словотвірний аналіз яких стосується? з морфемним. Для з'ясування їх структури та відмінностей обох аналізів пропонуємо заповнення таблиці 1

Використання наявного в українській дериватології словотворчого словника включає, безумовно, пояснення викладачем специфіки словників такого типу.

Пропоновані види завдань на матеріалі словника забезпечать кращі результати у процесі колективної праці чи самостійної (під керівництвом досвідченого викладача). Однак рекомендуємо давати деякі завдання й для індивідуального виконання, ускладнюючи їх на зразок:

- 1) виписати похідні структури на літери *Б, В* з суфіксом *-ник* і з'ясувати його значення (назва особи за професією, родом занять, назва предмета);
- 2) визначити частинномовну належність твірних основ похідних утворень з суфіксом *-ник* (дієслово, іменник, прикметник);
- 3) простежити основні моделі творення прислівників на літеру *У* ("прикм.основа + 0"), прикметників ("дієслівна основа + -л-на"), іменників ("дієслівна основа + -нн-я") і т.д;
- 4) виявити арсенал словотворчих суфіксів у похідних іменниках на літеру *М*;
- 5) виписати іменники — назви осіб жіночої статі на літери *А, Б* і вказати їх способи і засоби утворення (наприклад: *актор* — *актор-к-а*);
- 6) з'ясувати структуру твірних слів на прикладі словникових статей на літеру *Щ*;
- 7) побудувати словотвірні гнізда на прикладі словникових статей на літеру *Ж*, наприклад: *жар* — *жар-и-ти, жар-ин-а, жар-к-ий, жар-к-о, жар-ен-ий* [3, 67].

Така робота зі словотворчим словником допоможе вивчити способи і засоби творення слів в українській мові, простежити структурні особливості подільних (морфеміка) і похідних (словотвір) одиниць. Тому використання лексикографічних джерел як матеріалу для морфемного і словотвірного аналізу залишається актуальним завданням для української лінгводидактики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вознюк Л.В. Словари в обучении лексике, составу и образованию слов. — Тернополь, 1998. — 107с.
2. Литвин І.В., Литвин Л.П. Словотвір: Дидактичний матеріал з української мови (Посібник для вчителя). — Київ, 1997. — 244с.
3. Сікорська З.С. Українсько-російський словотворчий словник., 2-е видання, перероблене і доповнене. — К., 1995. — 256с.

Тетяна ВІЛЬЧИНСЬКА

СПОСОБИ СЛОВОТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА ВИВЧЕННЯ ЇХ У ШКОЛІ

"Нове життя нового прагне слова" так поетично сформулював М.Рильський думку про те, що з розвитком суспільства, з розвитком науки і техніки виникає потреба в нових словах, якими люди називають нові поняття і речі, що з'являються в їхньому житті.

Є декілька шляхів поповнення словника, та найважливішим із них, безперечно, залишається словотворення, тобто утворення нових слів на базі існуючих словотворчих ресурсів мови.

Шкільна програма не передбачає ґрунтовного вивчення навіть способів морфологічного словотворення, не кажучи вже про інші. Це цілком зрозуміло, адже в "Програмі середньої загальноосвітньої школи" йдеться про те, щоб учні знали, що вивчає словотвір, мали основні відомості про засоби і способи творення слів в українській мові, уміли визначати спосіб творення відомих слів і под.

Однак, як показує практика, у процесі викладання цієї теми учитель стикається з багатьма випадками, коли обмежитись теоретичними рамками, запропонованими підручником, неможливо. Наприклад, при словотвірній характеристиці іменників *кобзар* і *Кобзар*, *осел* (про тварину) і *осел* (про людину) або словотвірному аналізі таких слів, як *паливода*, *вищезгаданий*, *накладна* і под.

Тому знайомлячи учнів з поняттям "способи словотвору", вчитель повинен наголосити, що під ним розуміються "структурно різні шляхи і прийоми творення нових слів у результаті використання всіх наявних у даній мові словотворчих ресурсів" [5, 26], звідси випливає, що

механізм творення нових слів досить складний і не зводиться до якогось одного способу.

Поняття про окремі способи морфологічного словотворення, насамперед такі, як префіксальний, суфіксальний, учні мають з молодших класів, тому вчителів досить лише згадати їх та проілюструвати прикладами, а натомість більше уваги звернути на ознайомлення з так званими неморфологічними способами — лексико-синтаксичним, морфолого-синтаксичним і лексико-семантичним.

Зауважимо, що довгий час ідея поділу способів словотворення на морфологічні і неморфологічні підтримувалась багатьма вченими і знаходила відображення у підручниках, в тому числі і шкільних. Проте усталений термін "морфологічні способи" останнім часом не вживається у дериватології, оскільки він вийшов з-під опіки морфології, а отже, зникло і наукове підґрунтя для поділу способів словотворення на морфологічні і неморфологічні [3, 112].

З іншого боку, лексико-синтаксичний, морфолого-синтаксичний і лексико-семантичний способи окремими науковцями трактувалися як способи виключно діахронічного словотвору, тобто утворення нових слів розглядалося у процесі історичного розвитку мови. Основне ж завдання школи полягає, насамперед, у тому, щоби навчити учнів розрізняти структурно-значеннєві зв'язки між словами на певному етапі розвитку мови, що є завданням синхронічного словотвору. Можливо, цим також пояснюється, що згадані способи словотвору не знайшли потрібного висвітлення у шкільних підручниках. Проте автори відомої монографії зі словотвору стверджують, що "немає достатніх підстав для того, щоб одні способи словотворення кваліфікувати діахронними, а інші — синхронними, бо "способи словотворення, по суті, є панхронними" [5, 28], і що при синхронічному описі словотвору треба брати до уваги деривати, утворені всіма способами словотворення, в яких виявляються "живі" словотвірні типи [5, 7]. Подібне твердження робить вивчення зазначених способів особливо актуальним, зокрема і в шкільній практиці.

Лексико-синтаксичний спосіб у шкільних підручниках визначають як злиття сполучень слів в одне слово [1,39], напр.: *сьогодні, двісті, зірвиголова*. Безперечно, що таке тлумачення вимагає додаткових коментарів. Так, вчитель повинен обов'язково сказати, які частини мови утворюються цим способом, від яких синтагм, навести якнайбільше прикладів. Зауважити також, що похідні слова, утворені лексико-синтаксичним способом, а відтак і сам спосіб, часто називають зрощенням.

Перш ніж вдаватися до роботи з підручником вчителів необхідно добре розібратися з практичним матеріалом, поданим у ньому. Нерідко вправи, які ідуть відразу ж після правила і які у першу чергу повинні спрямовувати учнів на засвоєння його, містять неточності, помилки. Напр., для ілюстрації лексико-синтаксичного способу словотвору поряд із такими похідними, як *високорозвинений, вічноюний, вищезазначений* наводяться й інші на зразок *многомовна, повнокровна* і под., утворені морфологічним способом.

Морфолого-синтаксичний спосіб словотворення полягає у виникненні нових слів шляхом переходу їх з однієї частини мови в іншу. У мовознавчій літературі його визначають ще як семантико-морфологічний (Шанський) або як конверсію (Смирницький). Вчитель повинен наголосити, що цей спосіб називається морфолого-синтаксичним тому, що в процесі його реалізації похідне слово набуває нових морфологічних категорій, а отже виконує нові синтаксичні функції [4, 20]. Так, основне значення прикметників — виражати ознаку предмета, набуваючи предметного значення, вони дістають і властиві для іменника граматичні ознаки — належність категорії роду, числа, відмінка, змінюють синтаксичні функції — виступають здебільшого підметом або додатком. Наприклад, *мостова, чайна, пальне, майбутнє* і под. або у реченні "Я дійшов свого зросту і сили, я побачив *ясне* в далині" (П.Тичина).

Загалом, автори шкільних підручників більш послідовні у розумінні даного способу словотвору, ніж, наприклад, попереднього, тому подають необхідні для закріплення вправи. Вчитель же може практикувати при цьому різні види творчих завдань. Доцільним у процесі вивчення морфолого-синтаксичного способу, на наш погляд, є ознайомлення з такими його різновидами, як субстантивація, ад'єктивація, прономіналізація та адвербіалізація. Можливо, подібні явища варто розглядати на засіданнях гуртка української мови чи факультативах, тим більше, що їх розуміння передбачено тестами для вступників у вищі навчальні заклади на

філологічні факультети.

Найбільше дискусійних питань у мовознавчій літературі пов'язано з лексико-семантичним способом, похідні слова при якому виникають у результаті зміни значень уже існуючих у мові слів. Тому сьогодні відкритим залишається питання, де розглядати подібне явище: в межах лексичної семантики чи дериватології. Однак більшість учених розглядає лексико-семантичний словотвір як один з основних способів творення нових слів. Правомірність цього способу показали В.Троїцький, І.Ковалик, В.Горпинич та багато інших.

Вивчення даного способу в школі передбачає лише проілюстроване за допомогою прикладів знайомство з похідними, утвореними шляхом семантичного переосмислення, напр., Каменяр (від каменяр), м.Долина, м.Шахти (від долина, шахти), або вишневий чи малиновий (одяг і сад або куш) тощо. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб самому якомога ширше розкрити суть лексико-семантичного способу, зазначити його різновиди, довести продуктивність і переконати учнів, що семантичне словотворення помітно економить мовні засоби. Засвоєння необхідних знань передбачає широку роботу зі словниками - тлумачним, фразеологічним, словником омонімів та деякими іншими.

Нарешті, серед усіх способів словотворення у шкільному підручнику перше місце відводиться морфологічним. І це справедливо, бо саме вони у першу чергу характеризують словотвір української мови, дають можливість учням найповніше розкрити механізм утворення нових слів на базі існуючих за допомогою різних словотворчих засобів (префіксів, суфіксів, постфікса — ся, складання основ тощо). А розуміння особливостей утворення хоча би найпоширеніших у мові слів допомагає учням легше засвоїти їх значення, уводити в активний словник, що сприяє розвитку їх пізнавальної активності, лінгвістичної культури.

Як показує викладацька практика, учні легше засвоюють афіксальні способи словотвору, "які базуються на використанні афіксів для творення похідних", і важче - безафіксні, "при яких не беруть участь афікси" [2, 166]. До останніх належать усічення, осново- та словоскладання, аббревіація, складання з усіченням. Можливо, це зумовлено значною мірою тим, що більшість способів афіксального словотворення не є термінологічної багатозначності, чого не можна сказати про безафіксні. Так, усічення визначають ще як нульсуфіксальний спосіб, регресивний, безсуфіксний. У шкільних підручниках він частіше окреслюється як спосіб відкидання значущих частин. З іншого боку, складними для дітей є окремі типи аббревіатур, зокрема ініціальні.

Способи морфологічного словотворення, як уже зазначалось, у шкільних підручниках представлені краще, ніж інші, проте і для їх належного висвітлення не вистачає вправ, мало ілюстративного матеріалу, недостатньо теоретичного обґрунтування окремих питань тощо. Тому вчителю необхідно самому подбати про систему різноманітних вправ, про розширення теоретичної бази, іншими словами, зробити все, що сприяло б кращому засвоєнню учнями основних словотвірних понять, в тому числі забезпечувало б вивчення різних способів словотворення.

Показником того, наскільки глибоко учні зрозуміли згадані способи словотвору, буде їх уміння здійснювати, зіставляючи, морфемний і словотвірний аналізи. Це особливо необхідно роботи тому, що на практиці діти часто сплутують названі види аналізу.

Таким чином, у процесі засвоєння інформації про різні способи словотворення учні усвідомлюють необхідність більш детального їх вивчення, що, в свою чергу, сприятиме удосконаленню навичок словотвірного аналізу похідних лексичних одиниць.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блик О.П., Кулик Б.М. Українська мова. 5-6 кл. — К., 1987. — 289 с.
2. Вакарюк Л., Панцьо С. Українська мова. Морфеміка і словотвір. — Тернопіль, 1999. — 220 с.
3. Горпинич В.О. Українська словотвірна дериватологія. — Дніпропетровськ, 1998. — 190 с.
4. Ковалик І. Вчення про словотвір. Вип.2 — Львів, 1961. — 82 с.
5. Словотвір сучасної української літературної мови. — К., 1979. — 406 с.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Світлана ЛИТВИН

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ, ІНТЕРЕСІВ ТА ЗАХОПЛЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У НАВЧАННІ ПИСЕМНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗА ПІДРУЧНИКОМ “ENGLISH THROUGH COMMUNICATION”

Письмова форма спілкування не втратила своєї значущості в сучасному суспільстві, вона продовжує виконувати важливу комунікативну функцію. У зв'язку з цим перед учителем іноземної мови стоїть завдання організувати учбовий процес таким чином, щоб школярі, а особливо учні старших класів, зрозуміли основну функцію іншомовного писемного мовлення: бути засобом спілкування мовою, яка вивчається, у різних ситуаціях повсякденного життя.

Мовленнєве спілкування використовується у людському суспільстві “як засіб задоволення тих чи інших потреб” тих, хто спілкується [1, 159]. Потреби та прагнення визначають у свою чергу мотиви спілкування. Вивчення мотивів має велике значення, тому що їх урахування збільшує ефективність всього процесу навчання спілкування (у нашому випадку його письмової форми).

У самому загальному плані *мотив* – це те, що стимулює людину до здійснення певної дії, що входить до діяльності, яку виконує людина, це “спонукальна причина” дій та вчинків людини (від лат. слова “movere” – рухати, штовхати) [2, 89]. Поняття “мотив” вужче за поняття “мотивація”.

“Мотивація” – це сукупність найрізноманітніших побудників (потреб, мотивів, почуттів, правил, норм, бажань, інтересів і т. д.) [3, 84]. Поведінка та діяльність людини, в нашому випадку учня, зумовлюється одночасно кількома побудниками, один з яких домінує, тому говорять про мотивацію поведінки.

Термін “мотивація поведінки” може використовуватися у вузькому та широкому значенні слова. У вузькому значенні слова – це мотивація конкретних форм поведінки людини, в широкому під мотивацією поведінки розуміють сукупність тих психологічних моментів, якими зумовлюється поведінка людини в цілому [4, 12]. Відомо, що в теорії загальної психології існує багато класифікацій мотивів та мотивацій. Зупинимося на деяких з них, не вдаючись до детального аналізу всіх класифікацій.

Класифікації, запропоновані Б.Ананьєвим, Б.Баєвим, Д.Брауном, І.Зимньою та П.Якобсоном, мають багато спільних рис. Тому спочатку розглянемо типи мотивації, запропоновані цими вченими щодо учбової діяльності, тому що саме цей вид діяльності є провідним при навчанні писемного спілкування.

До так званої внутрішньої мотивації вони включають мотиви, закладені в самій учбовій діяльності, зумовлені її змістом та перебігом. І.О. Зимня говорить, якщо “потреба того, хто виконує діяльність (в нашому випадку це учбова діяльність), “знаходить” себе у “предметі” діяльності (в тому, на що спрямована діяльність: для нас це писемне спілкування), то ця потреба “знайшла” себе в предметі і стала внутрішнім мотивом діяльності” [5, 79]. Б.Ананьєв називає цей тип мотивацій “гностичною мотивацією” [6, 203], а Б.Баєв говорить в цьому випадку про “пізнавальну мотивацію” [7, 90] і відносить сюди інтерес до знань, допитливість, різноманітні інтелектуальні почуття, перспективу набуття нових знань та їх застосування. Багато учнів приваблює процес навчання, вони отримують задоволення від безпосередньої участі в учбовій діяльності (“immediate gratification”) [8, 40].

До зовнішньої мотивації належать мотиви, які лежать поза учбовою діяльністю як такою. Умовно їх можна поділити на **негативні** та **позитивні** [9, 229]. До **негативних** мотивів належать спонукання школяра, викликані усвідомленням певних незручностей та неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не буде вчитися: рівень його знань не буде відповідати вимогам програми, що приведе до поганих оцінок у тестах та на екзаменах, учень не виправдає батьківських сподівань (“parental expectations”) [10, 40]. До **позитивних** належать широкі соціальні мотиви та більш вузькі персональні мотиви, зв’язані з близькими до життя дітей обставинами.

У широких соціальних мотивах виявляється позиція учнів, спрямована на усвідомлення суспільного значення середньої освіти, об’єктивного значення знань як підготовки до самостійного життя і праці, намагання учнів гідно відповідати вимогам суспільства (“society’s expectations”) [10, 40].

До позитивних мотивів відносять також більш вузькі мотиви, пов’язані з почуттям власної гідності, самолюбства, честолюбства, прагнення до самовиховання, до здобуття престижної професії та зайняття гідного місця в суспільстві (“make money”) [10, 40].

Для нас дуже цікава зовнішня позитивна мотивація, тому що саме широкі соціальні мотиви можуть стати провідними у навчанні писемного спілкування учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи (СЗШ), з урахуванням потреб сучасного суспільства. Але, зрозуміло, що ці мотиви повинні підкріплюватися ще й іншими мотивуючими факторами, тому що при цьому типі мотивації приваблює не сама діяльність, а в більшій мірі те, що пов’язане з нею. До того ж у реальному житті мотивація набуває складного характеру. Вчитель стикається з комплексом мотивів, хоча в них завжди можна виділити домінуючі.

Провідними, чи “змістоутворюючими” мотивами стають мотиви, які набувають для учня особистого змісту. Інші мотиви співіснують з ними і виконують роль додаткових “мотивів-стимулів” [11, 46]. Але завдяки динамічності процесу учбової діяльності “мотиви-стимули” можуть перетворюватися на “змістоутворюючі”, а останні, загубивши особистий зміст, перейти до розгляду додаткових.

Проблема мотивацій учбової діяльності безумовно пов’язана з проблемою інтересів. Ми повинні враховувати інтереси та бажання учнів, їх життєвий досвід, сьогоденні знання, особисті характеристики, плани на майбутнє. Тільки таке врахування інтересів учнів забезпечить мотивацію письмового обміну думками, допоможе подолати труднощі, які можуть виникнути при цьому [12, 46].

Дослідження інтересів – одна з важливих психологічних проблем, яка виступає складовою частиною більш загальної проблеми вивчення структури та формування особистості.

Людина не ізолювана істота. Вона пов’язана з оточуючим світом і має потребу в ньому. Залежність, яку людина відчуває чи усвідомлює від того, що вона потребує, чи до чого має інтерес, породжує спрямованість на відповідний предмет [13, 118]. Проблема спрямованості – це перш за все питання про динамічні тенденції, які в ролі мотивів визначають людську діяльність, зумовлюючись, у свою чергу, її цілями та завданнями. А динамічні тенденції складаються з потреб, інтересів та ідеалів. Самі потреби та інтереси особистості виникають та розвиваються із взаємовідносин людини з навколишнім світом, які весь час змінюються та розвиваються. Тобто на кожному етапі розвитку людини їй притаманні інтереси, які залежать від її стосунків із сучасним суспільством. Інтерес визначають як “тенденцію чи спрямованість особистості, яка полягає в зосередженості її думок на певному предметі” [14, 519-525].

Виражаючи загальну спрямованість особистості, інтерес охоплює всі психічні процеси – сприйняття, пам’ять, мислення. Спрямовуючи їх у певному напрямку, інтерес разом з тим активізує діяльність особистості. Коли людина працює з інтересом, вона, як відомо, працює легше та продуктивніше.

С.Рубінштейн розподіляє інтереси перш за все за їх змістом. Для нас це дуже важливо, тому що, проаналізувавши інтереси старшокласників за змістом, ми зможемо передбачити, які саме проблеми будуть в центрі їхнього спілкування. За Е.Шуміліним, насамперед, це можуть бути учбові та пізнавальні інтереси, з якими пов’язані життєві прагнення школярів та їх

професійна орієнтація. Так, в результаті анкетування старшокласників [15, 4] було виявлено, що у 60 % учнів помітний потяг до вивчення іноземної мови (ІМ). Вони вважають знання ІМ однією з головних умов для здобуття престижної професії та отримання високооплачуваної роботи; 40 % старшокласників пов'язують своє майбутнє з роботою у спільних підприємствах чи представництвах іноземних фірм в Україні; 55 % від загальної кількості респондентів користуються ІМ (в нашому випадку англійською) у повсякденному житті, тобто читають газети і журнали англійською мовою, при цьому 96 % старшокласників не уявляє свого майбутнього без комп'ютера; 24 % цікавляться новітніми засобами комунікації (електронна пошта, Internet).

На старшому ступені навчання у СЗШ можливо вже говорити навіть про професійні інтереси: 64 % респондентів бажають набути професію економіста, 10% — юриста, 9% — перекладача, 7,5% — програміста, 5% — лікаря, 3% — військового, тобто престижні, високооплачувані професії сьогодення. Саме ці інтереси зумовлюють професійну спрямованість особистості старшокласника [16, 69].

Серед інтересів, які формуються у старших школярів, велике значення мають інтереси, які відіграють важливу роль при виборі професії та визначенні подальшого життєвого шляху людини. Ретельна педагогічна праця над формуванням інтересів, особливо у юнацтва, в той час, коли має місце вибір професії, є дуже важливим і відповідальним завданням.

Таким чином, юність — це не тільки період завершення фізичного визрівання людини, але й період самовизначення людини, формування її світогляду, вибору професії та початку вступу в доросле життя [17, 3].

Д.Ельконін вважає, що у цьому віці виникає потреба у спілкуванні. “Діяльність спілкування виступає своєрідною формою відтворення підлітками (Д.Ельконін не відокремлює період юнацтва від підліткового періоду) тих відносин, які існують між дорослими”. У процесі спілкування здійснюється поглиблена орієнтація в нормах цих відносин та їх освоєння. Таким чином, є підстави вважати, що провідною діяльністю в цей період розвитку є діяльність спілкування [18, 39]. Побудоване на основі повної довіри та спільності інтересів, особисте спілкування стає тією діяльністю, у середині якої формуються притаманні учасникам погляди на життя, на відносини між людьми, на своє майбутнє, - формується життєва позиція [19, 18]. Таким чином, у старшому шкільному віці завершується виховання трудової, моральної, соціальної зрілості людини, яка стоїть на порозі самостійного життя. Активні пошуки місця в суспільстві, плани на майбутнє, основою яких є визначення свого покликання — вибір професії, - все це створює особливу соціальну ситуацію формування особистості у даний віковий період. Пошук свого місця в житті, проблема самовизначення є специфічною психологічною рисою старшокласників, яка відрізняє їх від усіх попередніх вікових груп учнів. Вибір професії стає психологічним центром ситуації розвитку старших школярів, що створює у них своєрідну внутрішню позицію.

Отже, на перший план для старшокласників висувається зв'язок навчання із суспільними потребами. Так, суспільство, в якому розширюється співробітництво із зарубіжними партнерами, потребує, щоб його члени, навіть із шкільної лави, вміли заповнювати анкету, написати заяву чи листа з метою працевлаштування іноземною, здебільшого англійською мовою.

Виникнення можливостей здобувати та продовжувати освіту за кордоном зумовлює потребу у вмінні написати заяву чи листа з метою вступу до навчального закладу, а щоб отримати грант на навчання, окремі університети пропонують виконати проект вирішення певної проблеми, зробити звіт про роботу, яка, наприклад, виконувалась у шкільні роки, під час перебування в тій чи іншій країні за програмою обміну тощо.

Все частіше виникають ситуації, пов'язані з заповненням різноманітних формулярів, опитувальних листів, анкет. Для того, щоб навчитись правильно їх заповнювати, ми, перш за все, повинні навчити своїх учнів розуміти інструкції, які до них додаються.

Не можна не торкнутися традиційного способу обміну думками на відстані — листування. Саме за допомогою листів ми можемо щось повідомити, про щось запитати, попросити пробачення, кудись запросити, надати пораду, подякувати, висловити співчуття. Листи можуть

бути написані в офіційному та неофіційному стилі. На жаль, у кінцевих вимогах Програми (1996 рік) йдеться лише про вміння написати власного листа, що, безумовно, потребує конкретизації. Але людина має можливість спілкуватися на відстані не лише за допомогою листування. Написавши статтю до проблемної сторінки (Problem Page) молодіжної газети чи журналу, молода людина знаходить однодумців, друзів з листування, має змогу самовизначитись та самоутвердитися.

Останнім часом такий зручний та швидкий спосіб зв'язку, як електронна пошта, поступово змінює традиційне листування, факси, письмові розпорядження і навіть телефонні розмови. Тому вже сьогодні доцільно ознайомити учнів з особливостями листування через електронну пошту та її можливостями як специфічного засобу спілкування, що поєднає риси як писемного (графічний код), так і усного мовлення (практична відсутність часових обмежень).

Кожному з цих жанрів письма притаманні свої правила оформлення, лексичні та граматичні особливості. Тому кожного жанру писемного спілкування слід навчати спеціально.

Таким чином, виходячи з потреб реальної комунікації, спираючись на вимоги чинної Програми (1996) і Держстандарту (1997) до базового володіння письмом, враховуючи вікові особливості, інтереси та захоплення учнів старших класів СЗШ, ми вважаємо за необхідне навчити учнів старшого ступеня СЗШ таких жанрів писемного спілкування: заповнення анкети, формуляра чи опитувального листа; написання заяви чи листа з метою вступу до навчального закладу, з метою працевлаштування; листування: написати лист-повідомлення, лист-запит, лист-запрошення, лист-пораду, лист-співчуття; написати записку; написати об'яву; написати телеграму; написати коротку статтю до молодіжної газети чи журналу; написати проект; написати звіт про виконану роботу; написати тези до подальшої дискусії.

Нами було проведено анкетування по вивченню вмінь та бажань учнів старшого ступеня навчання СЗШ щодо писемного спілкування, виходячи з потреб реальної комунікації. Метою анкетування було визначення жанрів писемного спілкування, яких треба навчати учнів старшого ступеня СЗШ, виходячи з потреб сучасного суспільства. В анкетуванні взяли участь 322 респонденти – учні старших класів СЗШ м. Бровари, м. Києва та м. Чернігова.

Були отримані такі результати:

	Вміють робити англійською мовою	Не вміють, але ба- жали б навчитися
1. Заповнювати анкету, формуляр чи опитувальний лист	64 %	36 %
2. Написати автобіографію	61 %	39 %
3. Написати заяву з метою вступу до навчального закладу	8 %	92 %
4. Написати заяву з метою працевлаштування	14 %	86 %
5. Написати листа з метою вступу до навчального закладу	17 %	83 %
6. Написати листа з метою працевлаштування	14 %	86 %
7. Написати листа-запит	29 %	71 %
8. Написати листа-повідомлення	39 %	61 %
9. Написати листа-запрошення	57 %	43 %
10. Написати листа-вибачення	66 %	34 %
11. Написати листа-поради	14 %	86 %
12. Написати листа-подяки	62 %	38 %
13. Написати листа-співчуття	22 %	78 %
14. Написати записку	85 %	15 %
15. Написати об'яву	54 %	46 %
16. Написати телеграму	60 %	40 %

16.Написати телеграму	60 %	40 %
17.Написати коротку статтю до молодіжної газети чи журналу	16 %	84 %
18.Написати проект	4 %	96 %
19.Написати звіт про виконану роботу	24 %	76 %
20.Написати тези до подальшої дискусії	28 %	72 %

Результати проведеного анкетування свідчать про те, що переважна більшість респондентів (61 %) хотіли б опанувати 12 з 20-ти запропонованих жанрів письмового спілкування. Таким чином, враховуючи вимоги сучасного суспільства, учні старших класів, з огляду на їх інтереси, бажання та потреби, дійсно потребують спеціального навчання визначених жанрів письмового спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алхазішвілі А.А. Психологические основы обучения письменной речи. – Тбилиси: Ганатлеба, 1974 – С. 159.
2. Баєв Б.Ф. Психологія навчання. – К.: Радянська школа, 1972. – С. 89.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – С. 84.
4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – С. 12.
5. Зимняя И.А. Цит. праця. – С. 79.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 203.
7. Баєв Б.Ф. Психологія навчання. – К.: Радянська школа, 1972. – С. 90.
8. Brown D. Teaching by Principles. – San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994 – p. 40.
9. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – С. 229.
10. Brown D. Op. cit., p. 40.
11. Кудашова М.А. К вопросу о мотивах изучения иностранного языка учащимися старших классов // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 5. – С. 46.
12. Brookes A., Grunby P. Writing for Study Purposes. – Cambridge Univ. Press, 1990. – p. 46
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 118.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Кон, 1998. – С. 519 – 525.
15. Хоменко О.В. Дослідження інтересів старших школярів у контексті змісту навчання англійської мови на старшому ступені середньої школи. // Іноземні мови. – 1998. - № 3. – С. 4.
16. Гольдина С.А. Психологические особенности выбора педагогической профессии старшеклассниками. // Вопросы психологии развития личности подростка и юноши. – Тюмень: Тюменский гос. пед. ин-т. – 1969 – В. 10 – С. 69.
17. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979. – С. 3
18. Эльконин Д.Б. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: международная педагогическая академия, 1995. – С. 39.
19. Gamble T.K., Gamble M. Communication Works. – New York: Random House, 1987. – p. 18.

Вікторія ЛІЧКЕВИЧ

ПОЧАТКОВІ ЕТАПИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГУ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У час, коли Україна зміцнює незалежність та розбудовує державність, поширює культурні та економічні зв'язки, завойовуючи належне місце на міжнародній арені, знання її громадянами іноземної мови набуває особливої актуальності. Саме життя вимагає від нас створення найсприятливіших умов для вивчення студентами іноземної мови та надання їхнім знанням практичної комунікативної спрямованості. У цій ситуації вчителі повинні допомогти студентам, потреби яких були описані в *«The Threshold Level»* ще в 1975 р.: *«people who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around*

and lead a reasonably normal life when they visit another country».

(Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level. p. 44 Strasbourg: Council of Europe).

Отже, вчителям потрібно спрямувати свої зусилля на реалізацію комунікативного підходу, про який так багато говориться на протязі останніх десятиліть. Майстерність студента оцінюється не тим, як багато він знає про мову, а тим, як добре може нею користуватися. Майбутній спеціаліст потребує загальної комунікативної компетенції, яка дасть йому змогу спілкуватися з зарубіжними колегами, не відчуючи так званого *inferiority complex*.

Ось чому діалогічне мовлення, яке передбачає формування вмінь і навичок, необхідних для реалізації комунікативних завдань, є однією з практичних цілей навчання іноземної мови.

Діалогом, як правило, вважається такий вид мовленнєвої діяльності, як обмін висловлюваннями, що продовжуються у процесі розмови між двома чи кількома співрозмовниками. Володіння діалогічним мовленням передбачає вміння вести бесіду у зв'язку з прочитаним, прослуханим або побаченим у межах мовленнєвих ситуацій, визначених програмою, самостійно використовуючи програмний мовний матеріал для реалізації комунікативних завдань, найбільш типовими серед яких є: розпитати, запропонувати, повідомити, уточнити, заперечити, пояснити, оцінити, обґрунтувати тощо.

Щоб досягти цієї мети, треба поставити студента в умови, де він змушений буде користуватися мовою як інструментом для задоволення негайних комунікативних потреб. При навчанні діалогічного мовлення слід урахувати психологічні особливості цього виду мовленнєвої діяльності. Відомо, що розвиток *communicative ability* є внутрішнім процесом, а важливим фактором його розвитку або затримки є психологічний стан учня.

Тому насамперед треба створити атмосферу, яка дасть нашому студенту почуття безпеки і відчуття власної цінності як індивідуума. Сприятлива психологічна атмосфера залежить від існування міжособистих стосунків, що гарантують підтримку і взаєморозуміння.

Студенти не повинні відчувати комплексу неповноцінності перед вчителем, який володіє «всіма актуальними знаннями». Вони не повинні постійно «...to keep low profile» в надії, що їх не запросять до участі в активній розмовній практиці. Створити «*interpersonal relationship*» і дати змогу студенту зробити свій творчий внесок в процес навчання - найважливіше завдання вчителя, від якого залежить успіх всього процесу навчання. Роль вчителя як «*co-communicator*» ставить його в ті самі «запропоновані умови», які ми намагаємося створити в класі, та допомагає послабити напругу і знищити бар'єр між вчителем і учнем. Відомі з початку 1970-х років педагогічні прийоми під назвами «*cooperative*», «*collaborative*», «*peer-interactive*» and «*peertutoring*» дають можливість використовувати режим роботи «студент-студент» більше, ніж «вчитель-студент». Роль вчителя при цьому стає менш домінуючою, але не менш важливою. Вчитель тут є провідником і помічником. Його присутність в цій ролі може бути важливою психологічною підтримкою для студента.

Саме таким шляхом вчитель може встановити постійний зв'язок між *pre-communicative* та *communicative activities*, посилюючи один вид діяльності та забезпечуючи перехід до іншого.

До психологічних характеристик діалогічного мовлення відносяться вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційна забарвленість, спонтанність. Мовлення завжди мотивоване. Вихідною спонукальною причиною мовленнєвого акту є мотивація. У природному акті комунікації ми висловлюємося, якщо є потреба щось сказати, повідомити або про щось дізнатися. Ця потреба зумовлена обставинами дійсності та взаєминами співрозмовників. В умовах навчання мотив сам по собі не виникає. Отже, необхідно створити умови, в яких у студентів з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття. Такі умови можна створити через ситуацію. Ситуацію в методі визначають як сукупність обставин реальної дійсності або систему взаємовідносин суб'єктів. Слід зауважити, що не всяка ситуація є мовленнєвою. Мовленнєвою можна вважати таку ситуацію, яка містить в собі стимул до мовлення, викликає мовленнєву реакцію. Вона спонукає до мовленнєвої дії, вирішує у зв'язку з цим комунікативні завдання. У навчанні використовуються два види ситуацій - природні (ті, що виникають самі) і штучні навчально-мовленнєві ситуації (ті, що спеціально створюються). На відміну від природної, навчально-мовленнєва ситуація характеризується певною

деталізацією умов навколишнього середовища, наявністю вербального стимулу, можливістю багаторазового відтворення. Оскільки природні ситуації виникають на уроці епізодично, з'являється потреба створювати навчально-мовленнєві ситуації. Прагнення створити модель реального мовленнєвого спілкування в класній кімнаті привели вчителів «...to the field of simulation, and, within the field, especially role - playing». Ролеві ігри з допомогою вербальних і різних невербальних аудіовізуальних засобів стимулюють мотивацію навчання, викликають інтерес до участі у спілкуванні, бажання якнайкраще виконати завдання.

Діалогічне мовлення завжди емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік. Великого значення надається інтонаційному оформленню. Як відомо *native speakers of English* використовують два основних типи інтонацій (*the Falling Tone and the Rising Tone*) в діалогічному мовленні. Під час роботи з інтонацією слід приділити велику увагу вивченню:

а) штампів - питань:

What about you? What do you mean? What is it for? What is it like? What is that? What's the matter? What that's again? What can I do for you? Why not? Why is that? What for? Whatever for? Why don't you? What's up? What's wrong? Who cares?

б) окличних речень типу:

1. What a (+N!)

What a life! What a question! What a bore! What a pity! What an idea! What a nuisance! What a shame!

2. How + (adjectives, adverbs, verbs!)

How nice of you! How wise of you! How kind of you to help! How badly I acted to-night! How slippery it is! How beautiful it was! How pale she looks! How dirty that child is!

Наступною особливістю діалогічного мовлення є еліптичність, наявність неповних речень. Контактність тих, хто спілкується, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання паралінгвістичних засобів, знання партнерами обставин дійсності, а часто і один одного, сприяють виникненню здогадки, розуміння неповних реплік. На цьому етапі не слід забувати про вживання стягнених форм допоміжних і модальних дієслів з часткою *not* і займенниками (*don't, can't, isn't, I'd* і т.д.):

A. Can you speak French?

B. A little.

A. Where did you learn it?

A. At school.

A. Can you speak any other languages?

B. I'm afraid not.

Такий діалог може бути складнішим для підготовлених студентів:

Peter Don't you want to go out, then? (D'you want to)

Ann No, I don't.

Peter Wouldn't you like to go to a discotheque or something?

Ann No, I wouldn't.

Peter Well, what would you like to do?

Ann I'd like to do something exciting, like flying to Miami for example.

Peter Oh! I see.

Ann Yes, I'd love to have lots of money, enjoy myself and have a good time.

Peter Anything else?

Ann Yes I want to marry a millionaire.

Peter Well, that's one thing I've no desire to be.

Ann I know. That's why I've no wish to go out with you.

У природному діалозі широко вживаються слова, які нічого не означають, але їх роль у мовленні значна, такі слова служать для підтримки розмови і дають можливість коректно відреагувати на сказане партнером, бо під час роздуму він вставляє ці слова в паузи. Тому їх часто називають «заповнювачами мовчання»:

Oh dear! Really! Nonsense! Rubbish! Oh heavens! All right/OK. I suppose so. Surely. Of course. Probably/Possibly. Good! Good idea! Wonderful! Great! Marvellous! Excellent! Terrific! Good heavens, no! Fantastic! Splendid! Yes, certainly. No, certainly not! Could be/might be. Cheer up! Oh God! God knows! For goodness' sake (i.e. expressing protest)! My goodness! Goodness me! Goodness gracious (i.e. expressing surprise)! Thank goodness (i.e. expressing relief)!

На перших стадіях навчання діалогу не можна сподіватися спонтанних, невідготовлених мовленнєвих дій, які потребують досить високого ступеня автоматизованості і мобілізуючої готовності використання мовного матеріалу. Але з самого початку необхідно розвивати в учнів вміння ініціативно розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови. Ось деякі вирази, які можуть допомогти у випадку, коли учасник розмови не може згадати потрібне слово (= *when you are at a loss for words*):

I can't think of the right word, but you know what I mean.

Oh, you know what I mean.

A sort of... you know.

I don't (quite) know what you call it.

Yes, (I think) I know what you mean.

No, (I'm afraid) I don't know what you mean.

D'you mean? Are you thinking of...? Is it...?

Чудовий діалог на цей випадок пропонує J.F. de Freitas:

A. Can I help you?

B. Yes, I'd like one of those things, oh you know.

No, I'm afraid I don't.

B. You know the sort of thing I mean - for holding papers together. I've forgotten what they're called.

A. Ah, you mean paper clips, don't you?

B. No, not exactly. A sort of paper clip, you know what I mean.

A. Sorry, I don't.

B. They're little wire things you put in a machine and then press.

A. Ah, you mean staples, don't you?

Yes, that's right. I couldn't remember what they called. Thank you.

(de Freitas J. F. *Survival English* p. 69, London, the Macmillan Press, 1990.)

І нарешті – “готові” мовленнєві одиниці, без яких не можна уявити діалогічного мовлення. Їх називають формулами, штампами, кліше, стереотипами тощо.

Готові фрази надають діалогу емоційності. Вони вживаються для передачі настрою та почуттів учасників діалогу, їх ставлення до предмета розмови чи до партнера. Як правило, готові мовленнєві одиниці виконують функції вдячності, обміну привітаннями, прощання, схвалення, коментування факту чи події тощо.

Робота з формування в студентів мовленнєвих лексичних і граматичних навичок супроводжується засвоєнням готових мовленнєвих одиниць, формул етикету, певних реалій. Це легко пов'язується з вивченням часових форм та функцій дієслів **to be** та **to have**:

How are you? How are you doing? I'm pleased to meet you, I'm sorry, I can't. Are you sure? I'm busy at the moment. I am not quite with you. You are not serious, are you? You are joking! What do you do for a living? Have a good time! Have a nice trip!

Відповідні вправи допоможуть засвоїти певну кількість граматичних структур, готових виразів та коллокацій, що, в свою чергу, створить підставу для дальшого індивідуального формування думки. Слід, однак, підкреслити, що на початку знайомства з іноземними гостями оригінальність стилю розмови може перешкодити партнерам порозумітися і навіть зменшити бажання спілкуватися далі, нема потреби бути оригінальним для ведення так званих **“small talks”**, які є не чим іншим, як набором готових мовленнєвих одиниць, які можна вивчити “тематично”. Велика кількість готових мовленнєвих одиниць дасть змогу нашому студенту вибрати соціально прийнятну форму. Адже вжити формальну версію прохання *Excuse me, would you mind closing the door?* до товариша по кімнаті так само образливо, як і *Shut the door*,

will you? до незнайомця.

Ось можливі вирази до “діалогу-вибачення”

Sorry! I'm sorry. I'm awfully sorry.

I'm dreadfully sorry.

I'm sorry to trouble you but...

Excuse me but... Do excuse me

I apologise. I do apologise. Please forgive me for...

For (not) doing something

I'm terribly sorry, is there anything I can do?

Do excuse me, it's not my fault.

I beg your pardon, it's entirely my fault.

Pardon me, I didn't do it on purpose.

Silly me, I made a mistake!

How stupid of me, I forgot to...

For being late

(I'm) sorry I'm late.

Excuse my being late.

I'm sorry to have kept you waiting.

Reassurance

That's all right

It's Ok.

All right. /Ok.

Never mind.

It doesn't matter.

I quite understand.

It wasn't your fault.

You couldn't help it.

Forget it!

Forget about it!

Please don't worry!

We must wash out the whole business.

Без засвоєння таких виразів в теперішньому, минулому, майбутньому часах важко оволодіти реплікою - першоелементом діалогу. Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю. Взаємозв'язані ланцюжки діалогічної єдності дають нам змогу створити мікродіалог, який, на думку деяких дослідників, є імпліцитною структурою основного діалогу і може бути використаним як зразок для навчання діалогічного мовлення.

Отже, добре організований поетапний процес навчання діалогу дасть вчителю змогу перейти від ***immediate*** та ***controlled practice*** (тобто вживання студентом тих мовленнєвих одиниць, яких ми від нього сподіваємося) до ***free practice*** - свідомого і творчого користування сформованими мовленнєвими лексичними та граматичними навичками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Cook V.J. English for life II. - Oxford: Pergamon Press, 1987.
2. J.F. de Freitas. Survival English. - London, the Macmillan Press, 1990.
3. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. - Oxford University Press, 1998.
4. Johnson K., and K. Morrow. Approaches. Cambridge University Press, 1979.
5. Littlewood W.T. Communicative Language Teaching. (New directions in language teaching). - Cambridge University Press, 1992.
6. Murphy R. English Grammar in USE. Cambridge University Press, 1992
7. Ockenden M. Jones T. Around Town, Situational Conversation Practice. - New York, Longman, 1990.
8. Van EK. J. Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level. - Strasbourg: Council of Europe, 1975.

Лілія МОРСЬКА

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ
ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У СТУДЕНТІВ**

ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Завдання підвищення якості підготовки висококваліфікованих спеціалістів, поставлене перед вищою школою на сучасному етапі розвитку суспільства, у великій мірі відноситься і до викладання іноземних мов.

Однією із найважливіших вимог до сучасного спеціаліста будь-якого профілю є вміння спілкуватися іноземною мовою із зарубіжними партнерами на професійні теми. Тому формування вмінь професійного спілкування іноземною мовою розглядається як першочергове завдання для викладачів кафедр іноземних мов.

У сучасній методиці мета навчання іншомовного спілкування для спеціальних цілей розглядається як формування вмінь і навичок користування мовою, як засіб професійного спілкування. Правильне розуміння та розкриття мети, адекватної соціальному замовленню суспільства, а також потреб і мотивів навчання, визначають рівні комунікативної компетенції, що вимагається, та склад вмінь, які необхідно сформувати.

Мовленнєве спілкування вивчається з позицій соціальної психології та теорії спілкування в межах таких координат, як соціальна та психологічна платформи учасників спілкування, орієнтованість спілкування, соціально-психологічна ситуація спілкування та ін.

Аналізуючи ці координати з точки зору методики навчання іншомовного мовлення, ми поставили перед собою завдання, вирішення яких дозволить досягти мети дослідження:

- а) визначити специфічні особливості усного професійного спілкування спеціалістів у галузі фізичної культури та спорту (ФКС);
- б) виявити рівні спільної професійної діяльності та пов'язані з ними функції спілкування;
- в) визначити особисті якості та вміння спеціалістів у галузі ФКС, необхідні для реалізації активів професійного спілкування;

Професійне спілкування притаманне спільності людей, об'єднаних єдиною професією. Онтогенез професійного спілкування пов'язаний із розподілом праці, який обумовив тісніші контакти людей всередині груп, що займаються виробництвом продукту їхньої спільної діяльності.

Соціальну основу професійного спілкування складають ділові відносини індивідів, які вступають у взаємодію один з одним у процесі праці.

У психологічному плані, на думку психологів, навички та вміння професійного спілкування виступають таким психічним утворенням, яке починає формуватися у людини з моменту вступу її у професійно-трудову діяльність і розвивається протягом всього життя. Поділяючи точку зору вітчизняних психологів, ми розглядаємо професійне спілкування як один із видів людської діяльності, в якому пов'язані дві важливих її сфери – трудова і мовленнєва. Трудова діяльність, у даному випадку, є сферою, в якій, за допомогою мовлення, реалізується взаємодія людей, що розглядається як активність індивідів, спрямована на регуляцію їхніх дій у процесі спільної діяльності.

Для визначення рівнів спільної професійної діяльності спеціалістів у галузі ФКС необхідно подати визначення поняття "спортивна діяльність".

Діяльність людини можна охарактеризувати як сукупність предметно-орієнтованих дій. У спорті виділяють індивідуальні, групові та командні предметно-орієнтовані дії, або операції, реалізація яких можлива за наявності спілкування між його учасниками [13; 9]. Таким чином, спортивну діяльність можна визначити як сукупність індивідуальних, групових та командних предметно-орієнтованих дій та міжособистісного спілкування.

Для спортивної діяльності характерні специфічні риси, що відрізняють її від інших видів діяльності, впливають на розвиток особистості спортсменів, а отже, і на процес спілкування. Такими рисами є:

- змагальницький характер спортивної боротьби, спрямованої на завоювання рекордів чи перемоги над суперником;
- максимальне напруження усіх фізичних та психічних сил спортсмена, що дозволяє досягти високих результатів;
- систематичне, тривале, наполегливе спортивне тренування, що вносить вагомий

корективи у звичайний режим та побутові умови людини [7; 27].

У психологічній науці склалися різні підходи до виділення рівнів спільної професійної діяльності та класифікацій функцій міжособистісного спілкування. Перший клас функцій охоплює ті процеси, які можуть бути описані як передача-прийом інформації. Другий клас функцій спілкування відноситься до рівня регуляції поведінки у спільній професійній діяльності. Третій клас стосується емоційної сфери індивіда і розглядає афективно-комунікативні функції спілкування, в процесі якого люди не лише передають інформацію один одному або здійснюють той чи інший вплив один на одного, але й увесь спектр специфічно людських емоцій виникає і розвивається в умовах спілкування людей.

О.Бодальов вважає, що функції спілкування можна класифікувати за іншими ознаками. Він виділяє такі функції, як організація спільної діяльності, пізнання людьми один одного, формування та розвиток міжособистісних відносин [2; 23]. О. Брудний як основну робочу функцію професійного спілкування виділяє інструментальну функцію, необхідну для обміну інформацією в процесі управління та спільної праці; синдикативну, що знаходить своє застосування у згуртуванні малих і великих груп; трансляційну, необхідну для навчання, передачі знань, способів діяльності; функцію самовираження, орієнтовану на пошук та досягнення взаємного розуміння [3; 25].

Вслід за Г.Андрєєвою, ми розглядаємо три рівні спільної професійної діяльності і, відповідно, три функції спілкування [1; 27]. На першому рівні відбувається вирівнювання відмінностей початкової інформованості партнерів. Основна функція спілкування на цьому рівні інформативно-комунікативна.

На другому рівні спілкування розвивається в умовах спільної діяльності, організованої за принципом кооперації. Основна функція спілкування – регулятивно-комунікативна.

На третьому рівні спільної професійної діяльності відбувається оцінка досягнутих результатів та вкладу кожного учасника. Основна функція спілкування на цьому рівні – афективно-комунікативна.

Для того, щоб побудувати аргументоване висловлювання, яке б переконливо обгрунтовувало ту чи іншу точку зору, а, відповідно, мало б бажану силу впливу в умовах усного професійного спілкування, його учасникові необхідно в процесі продукування такого висловлювання розраховувати не на пасивного реципієнта, а на активного співрозмовника. Наявність партнера як активного учасника спілкування пов'язана із необхідністю прогнозувати його реакцію, від якої залежить ефективність протікання процесу мовленнєвої взаємодії.

В основі прогнозування знаходиться розуміння учасників спілкування як носіїв денотатів двох різних рівнів – індивідуального (психічного) і суспільного (соціального). Саме таке поєднання визначає, в першу чергу, мовленнєву поведінку комунікантів у процесі спілкування, де провідну роль відіграє соціальний рівень.

Це положення особливо важливо враховувати, аналізуючи професійне спілкування, особливістю якого є яскраво виражена формальність. Соціальний рівень виражений у професійному спілкуванні поняттями соціальних ролей учасників комунікації та їхніх позицій у загальному процесі професійної діяльності [12; 15].

У соціальній психології ролі традиційно поділяються на три групи: соціальні, міжособистісні та психологічні. Соціальні ролі, ознакою яких є узагальненість, настановлюють на дії в межах відомого стереотипу.

О.Мірзоян пропонує розрізняти конвенційні та міжособистісні ролі, перші з яких є стандартними, а другі "повністю залежать від індивідуальних особливостей учасників спілкування" [9; 48].

Визначаючи соціальні або конвенційні ролі у будь-якому колективі, виділяють два види ситуацій спілкування: симетричні, в яких спілкуються приблизно однакового віку і соціальних ролей люди, та асиметричні, в яких спілкуються люди різного віку і соціального або службового статусу.

Проведений нами аналіз ситуацій спілкування спеціалістів у галузі ФКС привів до висновку, що фахівці у цій галузі виступають у соціальних (конвенційних) ролях спортсмена-професіонала, тренера, менеджера-організатора, керівника (президента) спортивного

колективу, судді.

До міжособистісних ролей у спортивному колективі належать такі ролі: лідер, колега, партнер, суперник, союзник та інші.

Індивідуальні особливості особистості найяскравіше виявляються у психологічних ролях. Психологічні ролі можна умовно поділити на три групи: а) ролі, що характеризують особистість позитивно; б) нейтральні ролі; в) ролі, що характеризують особистість негативно.

Аналіз ситуацій спілкування спеціалістів у галузі ФКС показав, що для спортивного колективу характерними є наступні психологічні ролі:

а) добрий, доброзичливий, тактовний, стриманий, із почуттям гумору, чесний, справедливий, комунікабельний, впевнений у собі та ін.;

б) ролі, що поєднують у собі риси груп а) і б);

в) брехливий, капризний, скупий, агресивний, нестриманий, злий, стидливий, хвалькуватий, чванькуватий невпевнений у собі, замкнутий у собі та ін.

Орієнтація на соціальну роль її службовий статус та психічний стан, дозволяють учасникам спілкування вибрати мовленнєві засоби, що визначаються умовами спілкування, певним місцем і часом, позиціями, що їх займають учасники, відповідні вербальні чи невербальні засоби спілкування, адекватні певній соціальній ситуації спілкування. Інколи повторюваний однотипний спосіб використання вказаних засобів в подібних ситуаціях спілкування формує шаблони, стереотипи мовленнєвої поведінки комунікантів.

Проте правильне розуміння переваги соціального фактору у процесі професійного спілкування не означає пригнічення фактору психологічного. Знання фіксованих позицій учасників безумовно впливає на протікання комунікативного процесу. Але навіть у найформальнішому спілкуванні, до якого відноситься професійне, індивіди виступають як особистості. Носій ролі – це особистість із притаманними їй індивідуальними рисами характеру, темпераменту, мотивами, інтересами, мовним та професійним досвідом та ін. Тому поряд із врахуванням соціальної ролі співрозмовника, комунікатору необхідне орієнтування і на його особисті якості.

Розглянемо особисті якості та вміння спеціалістів у галузі ФКС, необхідні для спільної професійної діяльності, а, отже і професійного спілкування.

Оскільки систематичних досліджень залежності між характеристикою спілкування спортсменів та їхніми особистими якостями немає, важко з повною визначеністю говорити про те, які саме якості особистості мають важливе значення для формування міжособистісних контактів спеціалістів у галузі ФКС. Тим не менше, розглянемо можливий вплив кількох із них.

Ю.Ханін виділяє таку якість особистості як комунікабельність [13; 96]. Від спортсменів із яскраво вираженою комунікабельністю можна очікувати легкості у контактуванні з партнерами у процесі спільної професійної діяльності, вони прагнуть до міжособистісних контактів з іншими людьми, співпереживають ті події, що відбуваються, і очікують таких же емоційних проявів від інших. Проте спеціальні дослідження спілкування в ситуаціях вільного контактування та комунікативної активності в ігровій спортивній діяльності показали у багатьох випадках протилежне. В процесі взаємозв'язаної діяльності спортсменів цілеспрямоване спілкування не лише задовольняє потребу міжособистісного спілкування, але й виступає засобом управління поведінкою та діями інших. Тому в окремих ситуаціях взаємодії яскраво виражені інтроверти проявляють високу активність у спілкуванні, а комунікабельні екстраверти, що займають низький статус в колективі (молоді або нові спортсмени; гравці резерву; такі, що допускають помилки), можуть бути повністю виключені із сфери активного спілкування. Тому у груповій діяльності спортсменів суттєвим та визначальним є рівень професійної підготовки та авторитетність.

В.Гончаров виділяє такі якості особистості як агресивність, рівень самооцінки та прагнення до лідерства [4; 55]. Агресивність він розуміє як схильність людини у певних, найчастіше напружених, ситуаціях словесно чи діями виражати негативні емоції по відношенню до іншої людини, до самого себе, до зовнішніх обставин. В комунікативній поведінці учасників спортивно-ігрової діяльності агресивність найчастіше проявляється у двох

основних формах: а) звинувачення на адресу партнерів, несхвалення, сутички та прирікання із суддями, суперниками, тренером; б) самозвинувачення, надмірне переживання своїх помилок, "застій" на конфліктних ситуаціях. Від спортсмена із якістю агресивності можна очікувати прояву активності у спілкуванні саме в конфліктних ситуаціях. У змісті звертань будуть переважати вимоги, спонукання партнерів, негативна оцінка їхніх дій, емоційні реакції.

Рівень самооцінки В.Гончаров характеризує як самоповагу, впевненість у собі. Для спортсмена із високою самооцінкою характерне активне і невимушене спілкування з партнерами, переважання активного кола спілкування, достатньо стримане відношення до негативних зауважень. Навпаки, невпевнений у собі спортсмен буде частіше займати пасивну роль у спілкуванні, рідко звертатися до колег, у значній мірі орієнтуватися на їхню оцінку і, як правило, очікувати негативної оцінки з боку інших.

Прагнення до лідерства теж впливає на особливості комунікативної поведінки спортсмена. Воно виявляється у спробах керувати поведінкою інших шляхом численних контактів у спілкуванні, у розширенні кола активного спілкування та включення в нього не лише найближчих партнерів, як того б вимагали ситуації взаємодії, але й інших членів команди.

Знання особистих якостей спеціалістів у галузі ФКС, необхідних для професійного спілкування, є недостатніми для побудови ефективних методичних положень щодо формування вмінь професійного спілкування. Тому, на нашу думку, наступним етапом у вирішенні поставлених у нашому дослідженні завдань є визначення основних комунікативних вмінь, необхідних спеціалістам у професійному спілкуванні.

Вивчення спеціальної літератури, присвяченої вирішенню даної проблеми, показує, що в методиці та психології навчання іноземних мов зроблено ряд спроб виявити вміння професійного мовлення. Як показують результати методичних досліджень, кількість вмінь є різною, крім того, виділені вміння відрізняються за ступенем узагальненості та конкретизації, не завжди чітко визначаються і диференціюються.

На думку А.Константинової весь репертуар комунікативних вмінь у професійній діяльності можна умовно поділити на три групи: 1) вміння прогнозувати спілкування; 2) вміння планувати спілкування; 3) вміння, необхідні для реалізації процесу спілкування [5; 82].

Перші дві групи об'єднуються певними інтелектуальними діями на рівні стратегії і тактики мовленнєвої поведінки учасників спілкування. Тому для цих груп характерними є наступні вміння:

а) вміння за певними ознаками оцінити та ідентифікувати конкретний варіант розвитку ситуації;

б) вміння скласти прогноз процесу протікання комунікацій відносно оптимального виду власної комунікативної поведінки для досягнення мети спілкування;

в) вміння визначати та коректувати основні етапи власної комунікативної поведінки.

Вміння третьої групи є особливо важливими для навчання професійного спілкування, у якій А.Константинова та Л.Манякіна виділяють наступні:

– вміння будувати своє мовлення у відповідності із запланованим комунікативним ефектом та професійним результатом;

– вміння внести у своє мовлення необхідний та достатній для досягнення мети об'єм змін;

– вміння точно встановлювати смислові та ціннісні орієнтири у мовленні своїх партнерів;

– вміння уникати конфліктів, якщо вони можуть негативно вплинути на професійний результат, або вступати в них, якщо вони є необхідними або єдиновигідними для професійного результату;

– вміння йти на необхідні компроміси;

– вміння вести ділову бесіду;

– вміння вчасно виходити із комунікації [5; 82; 8, 24].

Пасов Ю. виділяє п'ять груп вмінь, необхідних для усного професійного спілкування [10, 38-42].

І група – власне мовленнєві вміння. Сюди входять:

– вміння вступати у спілкування;

- вміння підтримувати спілкування;
- вміння завершити спілкування;
- вміння проводити свою стратегічну лінію (доводити, викласти думки, навести приклади, порівняти, оцінити і т.д.);
- вміння враховувати компоненти ситуації спілкування;
- вміння прогнозувати результат;
- вміння розуміти сказане співрозмовником одноразово;
- вміння розуміти сказане в нормальному темпі;
- вміння перепитати співрозмовника;
- вміння захопити і утримувати ініціативу у спілкуванні;
- вміння виразити основні мовленнєві функції;
- вміння висловлюватися цілісно, логічно і зв'язано;

II група – вміння мовленнєвого етикету.

III група – немовленнєві вміння або вміння невербального спілкування.

IV група – вміння спілкуватися у різних організаційних формах. Таких форм автор називає шість: 1) встановлення відносин; 2) інтерв'ю; 3) планування спільних дій; 4) вплив-спонування; 5) обговорення результатів діяльності; 6) дискусія.

V група – вміння спілкуватися на різних рівнях: – в парі; – в групі із 3-5 чоловік; – в колективі до 30 чоловік.

Основні вміння для наукової сфери професійного спілкування включають: вміння запросити інформацію, дати адекватну відповідь на поставлене запитання, зробити узагальнення, виразити погодження чи непогодження, аргументувати свою точку зору, продовжити обговорення предмета розмови.

З.Плюхіна пропонує поділити вміння, характерні для офіційно-ділової сфери спілкування, на дві групи:

- 1) вміння здійснювати окремі висловлювання в офіційно-діловому стилі мовлення;
- 2) вміння користуватися специфічними для даного стилю мовлення способами оформлення думки іноземною мовою [11; 19].

Просте перерахування виділених вищевказаними авторами вмінь показує, що деякі з них співпадають, відрізняючись лише оформленням, або незначними уточненнями, наприклад, вміння враховувати компоненти ситуації спілкування (Ю.Пасов) і вміння за певними ознаками оцінити та ідентифікувати конкретний варіант розвитку ситуації (А.Константинова); вміння прогнозувати результат (Ю.Пасов) та вміння скласти прогноз відносно оптимального виду власної комунікативної поведінки для досягнення мети спілкування (А.Константинова); група вмінь здійснювати окремі висловлювання в офіційно-діловому стилі мовлення (З.Плюхіна) та група власне мовленнєвих вмінь (Ю.Пасов) та ін.

Використовуючи результати спостережень ділових зустрічей, змагань, тренувань, опитування спеціалістів та узагальнення положень, поданих вищевказаними дослідниками, враховуючи особливості процесу професійного спілкування у галузі ФКС, зумовлені специфічними ознаками спортивної діяльності, ми вважаємо можливим виділення наступних комунікативних вмінь, необхідних для професійного спілкування спеціалістів у даній галузі:

- вміння прогнозувати процес протікання комунікації відносно оптимального виду власної комунікативної поведінки для досягнення мети спілкування і будувати своє мовлення у відповідності із запланованим комунікативним ефектом та професійним результатом;
- вміння вести ділову бесіду (або власне мовленнєві вміння);
- вміння мовленнєвого етикету;
- вміння невербального спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1988. – С. 25-39.
2. Бодалёв А. А. Личность и общение. – М., 1983. – С. 20-28.
3. Брудный А. А. О проблеме коммуникации. В кн.: Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 166-168.
4. Гончаров В. Д. Человек в мире спорта. – М., 1978. – С. 52-59.

5. Константинова А. Ю. Коммуникативная компетенция нефилологов / Русс. яз. за рубежом. – №3, 1993. – С. 80-83.
6. Леонтьев А. А. Психология общения. – Тарту, 1974. – С. 41-127.
7. Личность и коллектив в спортивной деятельности. – М., 1975. – С. 27-28.
8. Манякина Л. Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на англ. яз. – Дис... к. п. н. – К., 1998. – С. 23-37.
9. Мирзоян А. Л. Использование ролевых игр для обучения профессиональному диалогическому общению на ин. яз. (неяз. вуз). – Дис... к.п.н. – М., 1985. – 264 с.
10. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989. – С. 30-44.
11. Плюхина З. А. Обучение устной экспрессивной речи на продвинутом этапе неяз. вуза (англ. яз.). – Автореф... к. п. н. – М., 1981. – 21 с.
12. Селезнева В. М. Обучение устной иноязычной речи как средству профессионального общения (неяз. вуз). – Автореф... к. п. н. – Минск., 1982. – 22 с.
13. Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте. – М., 1980. – С. 8-15, 163-165.

Марія КУЧМА

ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖТЕМАТИЧНИХ БЕСІД

На сучасному етапі розвитку теорії і практики викладання іноземної мови питання створення мотивів навчальної діяльності вважається одним із основних. Проблемі мотивації навчання присвячено багато публікацій. Серед них роботи А.Маркової, О.Орлова, Л.Фрідман, В.Матюхіної; конкретно на матеріалі іноземної мови — С.Григорян, З.Нікитенко, Г.Рогової, В.Шерстенікіної та ін.

Проаналізувавши роботи цих та інших авторів, ми прийшли до висновку: не всі резерви підвищення мотивації навчальної діяльності старшокласників використані при навчанні іноземної мови. Одним із таких резервів є раціональне використання міжтематичних бесід.

Питання політемності як однієї із особливостей повсякденного спілкування досліджувалося зарубіжними та вітчизняними соціопсихолінгвістами. Зокрема, А.Беляєва, С.Майклз вказують, що в живому спілкуванні, особливо у полілозі, виділяється декілька головних опорних тем – макротем, на фоні яких виникають і розвиваються мікротеми, асоціативно чи логічно пов'язані з опорною темою [1].

Є.Ален звертає увагу на те, що в повсякденній розмові будь-яка тема має обмежений термін існування [6]. Розглядаючи процес створення і розвитку теми в діалозі, автор простежує неминучість переходу до іншої теми, пов'язуючи це з поступовим вичерпанням теми.

Лео ван Льер процес переходу від однієї теми до іншої в рамках одного акту спілкування називає "Topic Change" і вказує, що цей процес проходить плавно, регулярно, щоб кожен мав шанс взяти участь у бесіді, проявити ініціативу, показати себе [7].

Т.Сахарова пише: "Якщо говорити про побутову тематику, то ніколи і ніде в житті не зустрічаються діалоги повністю присвячені тільки одній якій-небудь побутовій темі" [5, 228]. Тобто для оформлення одної думки, тому, хто говорить, потрібен матеріал із декількох тем.

Якщо взяти до уваги, що згідно вимог Програми середньої загальноосвітньої школи кінцевою метою навчання іноземної мови в школі є практичне оволодіння мовою як засобом спілкування в усній і писемній формі [4], що передбачає творче застосування учнями сформованих умінь та навичок у нових ситуаціях, співвідносячи цілі кожного мовленнєвого акту із змістом вираження та наявним мовленнєвим запасом учня, то оволодіння іншомовною діяльністю з опорою на міжтематичні зв'язки набуває особливо важливого значення на старшому (заключному) етапі навчання. Ця важливість полягає в тому, що міжтематичні зв'язки: 1) розвивають у старшокласників уміння актуалізувати їхній життєвий досвід, аналізувати та інтерпретувати інформацію, яку вони сприймають; 2) розвивають уміння логічного викладу думок, плавного переходу однієї теми в іншу, не порушуючи смислової та змістової структури тексту; 3) дозволяють узагальнити і систематизувати мовний і мовленнєвий досвід старшокласників, а також здобувати нові знання в результаті здійснення

цих зв'язків; 4) відповідають різноманітним інтересам учнів, дозволяють вчителю враховувати їхні індивідуальні особливості. У дисертаційному дослідженні Н.Омельяненко [2], було експериментально доведено, що здібності школяра краще всього проявляються і розвиваються в умовах повноцінної мотивації його діяльності; 5) міжтематичні бесіди є дієвим стимулом комунікативно-пізнавальної активності школяра до самостійного пошуку нових слів, висловів, використання нових джерел інформації іноземною мовою. Це сприяє вирішенню основної суперечності навчання – невідповідності високого інтелектуального розвитку старшокласників лексичному і граматичному запасу.

Благодатним матеріалом для проведення міжтематичних бесід є тексти гумористичного характеру. Адже не секрет, що на уроках часто відчувається боязнь і деяка нервозність учнів, коли їм потрібно висловити думку англійською мовою. Завдяки гумористичним засобам на уроці можна досягти психологічної розрядки, яка певним чином нейтралізує напругу уроку.

Зрозуміло, що використання гумору не самоціль: він звільняє учнів від тих стереотипів поведінки та схем мислення, які в даний момент навчального спілкування заважають активному засвоєнню учнями мовного матеріалу,

У чинному підручнику англійської мови для 10 класу (В.Плахотник, Р.Мартінова, Л.Александрова) є досить багато текстів гумористичного характеру як для роботи в класі, так і вдома. Аналіз підручника показує, що він вміщує 32 гумористичних оповідань та діалогів, які об'єднані певною тематикою: "Education" (School Life) (8); "Food" ("Meals") (7); "Recreation and Amusement" (4); "Medical Treatment" (4); "Etiquette, Tact" (3); "Travelling" (2); "Shops and Shopping" (2); "Literature" (2).

Проаналізувавши вживання лексичних одиниць і граматичних структур в даних текстах, ми прийшли до висновку: найбільш численну групу складають дієслова (237), значно менше прикметників (44).

Аналіз іменників показав, що більшу їх частину складають назви, які належать до побутової тематики (money, doctor, father, room, restaurant, etc.).

Гумористичні тексти характеризуються вживанням багатьох розмовних формул, які є вже готовими фразами-компонентами реплік різноманітного характеру. Серед них: 1) готові фрази з нульовою парадигмою: All right; Not at all; That's all; Here you are; What a disgrace, etc; 2) готові фрази з частково змінними елементами: Can you tell me...; Glad to meet you; Do you happen to...; Glad to hear..., etc.

Щодо вживання граматичних структур, то слід зазначити, що весь матеріал переважно базується на використанні досить простих за структурою речень. Перевага надається часам групи Indefinite (Present, Past).

Аналіз показує, що завдяки вживанню найбільш частотних слів та простих видо-часових форм, твори гумористичного характеру можуть бути використані для проведення бесід на різну повсякденну тематику.

У роботі з гумористичними текстами можна використовувати різні прийоми.

Візьмемо для прикладу анекдот (вправа 92, с.78) [3].

MARK TWAIN AND THE FISHING INSPECTOR

One of Mark Twain's hobbies was fishing, and he used to go fishing even in the closed season when fishing was not allowed. Like many fishermen, he sometimes invented stories about the number of fish he caught.

One day during the closed season, Mark Twain sat fishing under a little bridge. A man crossing the bridge saw him fishing there. The man stood watching Mark Twain fishing there, and then he asked, "Have you caught many fish?"

"Not yet," Mark Twain answered. "I've only just begun."

But yesterday I caught thirty big fish here."

That's very interesting," the man said. "Do you know who I am?"

"No," Mark Twain said. "I don't think I ever saw you before".

"I'm the fishing inspector for this district", the man said.

"And do you know who I am?" Mark Twain asked quickly.

"No, of course not," said the inspector.

"I'm the biggest liar on the Mississippi," Mark Twain told him.

На основі даного тексту ми повторили такі мікротеми: 1) Traits of Character; 2) Hobby; 3) Nature Protection і здійснили це за допомогою гри "The "If" Chain" (можна використати бесіду за ключовими словами).

Вчитель задає запитання учням What if a man's hobby is fishing? і чекаючи відповіді вивішує таблицю з мовним зразком: **If** a man's hobby is fishing, **he** will go fishing even in the closed season.

Pupil: If he goes fishing in the closed season, he must be discreet.

Учні зрозуміли умови гри. Кожне наступне речення повинне починатися з "if".

Teacher: If he were discreet he wouldn't say that he had caught 30 big fish.

Pupil: If he said he had caught 30 big fish that just means he likes to boast.

Teacher: What if he didn't boast and really caught it in closed season?

Pupil: Then he could do a lot of harm...

Варіант 2. Учні можна запропонувати таке завдання: обговоріть поведінку автора використовуючи такі словосполучення та речення: to be involved in, to go fishing in the closed season, to take care of one's nature but not of the nature around.

The temptation was too strong to resist it. It's the habit to tell a lie that saved him. A bad hobby may come in handy to.

Teacher: Mark Twain as a rather extraordinary person had a lot of hobbies. But fishing was his most favourite one, it was really a bit of his nature. Perhaps, it was something that gave him extreme satisfaction.

Pupil: Yes, but the famous writer was so involved in his hobby that he used to go fishing even in the closed season, when fishing was not allowed. Mark Twain seemed to take care only of his nature but not of the nature around.

Pupil: For Mark Twain the temptation of catching a big fish was too strong to resist it.

Pupil: His fishing hobby led him to another one. He became a great liar.

Pupil: His boastful nature betrayed him, and it's his habit to tell a lie that saved him.

Teacher: But nature doesn't care what saved him it just needs protection. Mark Twain escaped the responsibility for his wrong actions. Is it good?

Pupil: Of course, not, because he escaped it thanks to his habit to lie.

Pupil: That's the point! A bad hobby may come in handy to.

Роботу важливо побудувати так, щоб прийоми, які використовує вчитель, спонукали старшокласників творчо застосовувати одержані у 5-10 класах знання.

Цікавим видом роботи є придумування логічного закінчення до оповідання. Розглянемо це на прикладі вправи 45, с.66.

Вчитель читає жарт за винятком останньої фрази: There's no need to lose your temper just because you don't know the right answer! Підручники учнів закриті.

Lion the Humorist.

A lion was wandering through the jungle asking all the animals he met: "Who is the King of a Jungle?" They all answered: "You are, of course." He was feeling very pleased with himself when he saw an elephant sleeping under the tree. The lion pushed him and asked: "Who is the King of a Jungle?"

The elephant opened one eye, took hold of the lion with his trunk and threw him up in the air. The lion came down on his left ear which made him feel bad. But he came to himself a few minutes later and said:

Після того, як учні прослухали текст, їм дається завдання: Think of a logical end to the story.

Можливі варіанти відповідей.

- ...and said: "You could not be a King of a Jungle, because you are stupid". The elephant answered: "In the world of animals wins the strongest but not the cleverest". The lion couldn't do anything. So he went away. The elephant celebrated his victory.

- ...and said angrily: "Who is the King of a Jungle?" The elephant threw him up in the air again. The lion came down on his right ear and became completely deaf. Since that time a Jungle had a deaf

King who heard only what he wanted to hear.

Використовуючи матеріал даного тексту, учні говорять про самовпевненого лева. Крім того, на основі відповідей учнів висвітлюються й інші питання сучасної дійсності: підступність і сила, які є одними з вирішальних факторів у розв'язанні проблем. При цьому учні залучають свої знання з різних вивчених тем.

У роботі можна використовувати й такий методичний прийом: вчитель роздруковує декілька примірників з жартом чи гумористичним оповіданням і відрізає смужку з написаними двома, трьома або й більше словами в кінці кожного рядка (у залежності від рівня знання учнями мови). Роздає ці неповні тексти учням і просить підібрати пропущені слова за 5 хвилин. Дозволяється працювати парами чи групами. Коли завдання буде виконано, можна тільки здивуватися винахідливості ваших учнів.

Розглянемо це на прикладі тексту вправи 74, стор.74.

A young man and his girl-friend were in a restaurant. The young man studied the menu for a long time. It was written in French which the young man did not know. Not wishing to show his ignorance before his girl-friend he said pointing with his finger, "I think we'll have some of that, waiter.

The waiter glanced to where the man was pointing and said, "I'm sorry, but that's the orchestra is playing".

Відрізаємо смужку. На картці залишається таке:

A young man and his girl-friend were...

The young man studied ... for a ...

It was written in French which the...

Not wishing to show his ignorance...

said pointing with his finger, "I think...

The...glanced to where the man...

"I'm sorry, but....

Можлива розповідь:

A young man and his girl-friend were at the rest-home high in the mountains. They were sick and tired of staying there. So they decided to go somewhere. One day the young man studied the map for hiking. It was written in French which the guy didn't know. Not wishing to show his ignorance he said pointing with his finger, "I think we should choose this rout". The girl glanced to where the man was pointing and said: "I'm sorry, but it leads to nowhere"...

Цей вид роботи сприяє активізації лексичного і граматичного матеріалу, розвиває мислення і творчість, здатність до самостійного висловлювання.

Для активізації роботи учнів можна також використовувати тексти-відновлення. Учні дається завдання: "Прослухайте текст". Учні слухають. "А тепер прослухайте ще раз. В ньому пропущено 5 слів. Згадайтесь, які слова пропущені, і запишіть їх на аркуші для відповідей." Вчителю важливо правильно вибрати періодичність пропусків. Оптимальна дистанція між пропусками - 10-15 слів. Менший інтервал може порушити зв'язність тексту і учень не зможе опиратися на контекст.

Розглянемо це на прикладі тексту вправи 63, с.72.

HOSPITALITY

A good woman apologized to her unexpected (1) for serving the apple-pie without cheese. The little boy of the family left the room and returned with a piece of (2). He laid it on the guests plate. The visitor, who was (3), smiled, put the cheese into his mouth, and then remarked, "You must have better (4) than your mother, sonny. Where did you find it?" The boy replied, "In the (5)."

The Key: 1) guest; 2) cheese; 3) hungry as a hunter; 4) eyes; 5) rat-trap.

Учні можуть перевірити варіанти відповідей за ключем, написаному на дошці.

Можна також запропонувати старшокласникам дописати закінчення до незавершених, складених з ключовими словами, речень. Якщо є час, можна вибрати чотири з речень, розмістити їх в певному порядку і придумати п'яту лінійку, щоб вийшов вірш.

Наприклад,

Напишіть на дошці зразок: Being young is... Being a guest is...

Being young is being with friends.
 Being young is losing friends.
 Being young is taking examinations.
 Being young is wondering
 Whether there will be a future.

Використання описаних прийомів дає змогу залучити до роботи всіх учнів одночасно і оцінити кожного. Вони допомагають кожному учневі проявити себе, висловити своє ставлення до фактів, подій, проблем, які виникають, дати свою оцінку. Така робота стимулює пізнавальну активність учнів, сприяє формуванню в них іншомовних комунікативних умінь, дає можливість неодноразово повернутися до одного і того ж текстового матеріалу, але кожного разу під іншим кутом зору, тобто здійснювати комунікативно виправдане повторення. Учні з інтересом виконують такі завдання, не помічаючи як залучаються до бесіди. Причому зростає обсяг висловлювань учнів, прискорюється темп, мова стає емоційно забарвленою.

Із всього сказаного можна узагальнити, що гумористичні твори є хорошим засобом для здійснення міжетематичних бесід. Вони поглиблюють знання, підвищують в учнів інтерес до іноземної мови, розвивають творчі здібності, створюють емоційно-інтелектуальний філологічний фон у класі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беляева А.В., Майклс С. Монолог, диалог и полилог в ситуациях общения // Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф.Ломова, А.В.Беляевой, В.Н.Носуленко. – М.: Наука, 1985. – с.219-243.
2. Омеляненко Н.В. Формирование лингвистических способностей у учащихся старших классов: Дис. ...канд.психол.наук: 19.00.07 – К.,1986 - 198с.
3. Плахотник В.М., Мартинова Р.Ю., Александрова Л.Г. Англійська мова: Підруч. для 10кл. середн.шк. – К.: Освіта, 1997. – 224с.
4. Програми середньої загальноосвітньої школи. Іноземні мови. 5-11класи. – К.: Освіта, 1991. – 31с.
5. Сахарова Т.Е. Проблемы ситуации при обучении диалогической речи // Вопросы методики преподавания иностранных языков: Сб.ст./ Отв. ред. В.И.Баранова. Тула, 1967 – 320с.
6. Allen E., Guy R. Conversation analysis. The sociology of talk. – Hague-Paris:Mouton, 1974. – 284 p.
7. Lier L.Van. The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research. – London – N.Y.: Longman, 1988. – XVIII. – 262 p.

Олександр ХОМЕНКО

ТЕКСТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ СТУПЕНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

В нашому дослідженні головна роль відводиться текстам, які належать до конкретної сфери спілкування й виступають для неї в ролі джерела комунікативних ситуацій, проблем, мотивуючого чинника для бесід, дискусій, джерела соціокультурної інформації.

Перейдемо до розгляду типів текстів, які використовуються на старшому ступені навчання. Однією з головних функцій тексту, як комунікативної одиниці вищого порядку, є задоволення інформаційної потреби.

Інтелектуально-інформаційна цінність тексту пов'язана з передачею семантичної, емоційно-естетичної та пізнавальної інформації [1]. Чим більше текст містить такої інформації, чим більше фонових знань він дає; чим ефективніший він у пізнавально-виховному відношенні, тим більша його цінність. З цієї точки зору доцільним, на наш погляд, є перш за все врахування навчального потенціалу художньої літератури як "сфери розвитку та удосконалення національної літературної мови, концентрованого відображення життя народу - носія мови" [2]. Література є особливим видом суспільної діяльності, в процесі якої на основі реальної дійсності створюються художні твори [3]. Звернення саме до художнього текстового матеріалу (термін Л.Смеякової) на базі художніх творів (ХТ) у навчальному процесі з англійської мови (АМ) на старшому ступені середньої школи зумовлюється такими чинниками:

1. **Соціокультурним потенціалом.** Художній текст (ХТ) - невичерпне джерело фонові

інформації. Через ХТ відбувається знайомство учнів з певними моментами історичного розвитку нації, з інформацією соціального, політичного, економічного, культурного, географічного, етнографічного характеру про країну, мова якої вивчається.

2. Асоціативним потенціалом. Під час читання ХТ відбувається концентричне формування понять і уявлень, які набувають асоціацій, що супроводжується емоційним ставленням, "імпринтингом, який зумовлено образною, конкретно-індивідуальною презентацією цих понять і уявлень у ХТ" (Л.Смелякова), при цьому фонові інформація, яку реалізовано в художніх образах, стає особливо переконливою, зрозумілою, вона легко засвоюється і часто мимовільно запам'ятовується. Вводячи до лінгвістичного компоненту змісту навчання художній текстовий матеріал, ми ознайомлюємо учнів з побутом, традиціями, культурою, сучасним соціальним життям тощо країни, мовою якої оволодівають школярі. Отже, невичерпний навчальний потенціал ХТ пояснюється, перш за все, його поліфункціональністю. Поліфункціональність іншомовного ХТ, за Л.Смеляковою, полягає в тому, що він виконує такі функції: мотиваційно-стимулюючу, інформаційно-комунікативну, виховально-впливову, навчально-керуючу. **Мотиваційно-стимулююча функція** художнього тексту має на меті збуджувати і підтримувати інтерес до читання іншомовних текстів, які відображають суб'єктивні образи об'єктивного світу країни, мова якої вивчається, стимулює до читання художніх творів. **Інформаційно-комунікативна** функція передбачає використання художнього тексту як джерела різноманітної позамовної, мовної та мовленнєвої інформації завдяки його синтетичності, антропоцентризму, автентичності, різноманітності й неповторності. **Навчально-керуюча** функція ХТ означає, що його можна використовувати: для розширення мовних, мовленнєвих і країнознавчих знань; як змістову основу для розвитку говоріння (для розвитку вміння інтерпретувати закладену в тексті інформацію); для розвитку смислового сприймання під час читання. Функції, які виконує ХТ, відповідають функціям тексту, описаним вище, а, отже, художній текст є також одним із основних засобів реалізації мовного та мовленнєвого компоненту змісту навчання АМ на старшому ступені. Крім того, на доцільність використання художніх текстових матеріалів в навчальному процесі з АМ на старшому ступені вказують й результати проведеного нами анкетування, згідно якого знання українськими старшокласниками творів відомих англійських авторів обмежується рамками шкільної програми, що власне й зумовлює необхідність використання художніх текстових матеріалів в навчанні АМ на старшому ступені. До потенційного списку художніх творів, з якими слід ознайомити й українських школярів, логічно було б внести авторів та твори, що входять до числа програмних в американських та англійських школах. Можливий і такий напрямок роботи з художнім текстовим матеріалом, який можна продемонструвати на прикладі завдань на аналіз та інтерпретацію п'єси Б.Шоу "Пігмаліон".

Введення саме цієї п'єси на старшому ступені продиктовано її великим навчальним потенціалом. Так, виступаючи в ролі невичерпного джерела корисної мовної та мовленнєвої інформації, "Пігмаліон" є також і джерелом позамовної інформації. В даній п'єсі імплікується ціла низка соціальних проблем. Вміння побачити конкретну проблему, вміння виділити в п'єсі експліцитні факти, на основі яких був зроблений висновок про існування цієї проблеми, належать до категорії вмінь інтерпретації прочитаної інформації й підлягають формуванню на старшому ступені. Окреслені проблеми виступатимуть в ролі змістовної основи для розвитку в учнів старших класів вмінь говоріння, зокрема вміння дискутувати. Крім того, авторський варіант фіналу п'єси природно спонукає читача до міркувань, щодо подальшої долі її головної героїні. Отже учні, спираючись на зрозумілу ними інформацію про події, що розгортаються в п'єсі, мають можливість домислити логічний, на їх погляд, фінал. Соціокультурне значення для учнів набувають не тільки соціальні образи, створені письменником в ХТ, але й сам автор, як типовий представник свого народу, суспільства, епохи. Особистість художника в найбільшій мірі проявляється в таких сторонах змісту твору, як його проблематика та ідейно-емоційна оцінка відображеної дійсності. Обираючи для дослідження певну життєву тему, письменник визначає та акцентує в ній проблеми, які особисто хвилюють його. Проблематикою ХТ автор пояснює істотні соціально-психологічні ситуації дійсності. Художник образно висловлює своє ідейно-емоційне відношення до того, що зображено. В проблематиці ХТ; в ідейно-емоційній

оцінці людських характерів виявляється світогляд письменника, його соціальні, філософські погляди, які відображають типові риси суспільної свідомості нації на певному ступені її розвитку.

Таким чином, щоб зрозуміти ідейно-емоційний зміст художнього твору, його проблематику, учень повинен мати відповідні знання про життєдіяльність самого автора, про епоху, в яку створювався даний твір, та про ті ідейно-моральні колізії, що хвилюють автора. Тобто, йдеться про необхідність введення в процес навчання АМ на старшому ступені, крім художнього текстового матеріалу, ще й такий, що містить в собі вищезазначену інформацію - біографічний коментар.

Спрямованість інтересів більшості українських школярів на здобуття майбутньої професії, зацікавленість учнів сучасними соціокультурними та політичними подіями в англomовних країнах і, нарешті, значна кількість фонової інформації, з якою слід ознайомити старшокласників, вимагають запровадження в процес навчання АМ й нехудожніх текстів інформаційно-пізнавального характеру, мета яких - донести до учнів пізнавальну та корисну соціокультурну та фонову інформацію про об'єкти їх безпосереднього інтересу та реалії англomовних країн. Джерелом надходження даних текстів будуть служити різноманітні автентичні матеріали публіцистичного та науково-популярного стилів.

Крім того, до текстів даного типу вважаємо за доцільне віднести тексти, функціональне значення яких полягає у наданні учням об'єктивної інформації про хвилюючу їх проблему, як соціальне явище. Метою даних текстів є введення старшокласників у проблему та ознайомлення з активним словником, що буде використовуватись під час її обговорення. Наприклад, інформаційно-пізнавальний стилістично нейтральний текст, ознайомлює старшокласників з поняттям "тиск однолітків" (peer pressure), яке лежить в основі хвилюючої американських старшокласників, одноіменної проблеми. Інформація, закладена в даному тексті, покликана служити матеріалом для дискусії про місце даної проблеми в житті українських старшокласників, оскільки з результатів анкетного опитування ми не можемо судити про її актуальність для них.

Актуальними також є інформаційно-пізнавальні тексти, присвячені проблемі зловживання наркотиками в юнацькому віці.

Практичну цінність для навчального процесу з АМ на старшому ступені мають також й прагматичні тексти, за допомогою яких учні ознайомлюються із автентичними зразками рекламних оголошень, розкладів руху транспорту, інструкцій, тобто, тим, що стане їм у пригоді, наприклад, під час перебування за кордоном. Нами була окреслена доцільність використання автентичних аудіоповідомлень монологічної та діалогічної форми, характерних для конкретної сфери спілкування, та аудіотекстів таких композиційно-мовленнєвих форм, як АТ-описи, АТ-розповіді, АТ-міркування, в яких так само міститься значна кількість позамовної та мовленнєвої інформації.

Отже, інтегративною основою для різного роду позамовної, пізнавальної соціокультурної та фонової інформації на старшому ступені навчання АМ ми обираємо художні текстові матеріали, бібліографічний коментар, нехудожні інформаційно-пізнавальні тексти, прагматичні тексти, автентичні аудіоповідомлення та аудіотексти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М., 1985.- 127с.
2. Смелякова Л.П. Концепция отбора художественного текстового материала для языкового ВУЗа // Иноземні мови; К., 1995.- №1, С 23-28.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1983. – С.244-245.

Тетяна АЛЕКСЄВА

**ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОДНА ІЗ
ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ЯКІСНОГО ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТАМИ**

ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У зв'язку з тим, що суспільство стає все більш відкритим із встановленням і зміцненням міжнародних, політичних, економічних, культурних зв'язків, відбувається процес формування реального соціального замовлення відносно іноземної мови. Оволодіння іноземною мовою дійсно стає суспільно і особистісно необхідним. У таких умовах надзвичайно зростає значення професійного викладання іноземної мови, пошуків нових, більш досконалих стратегій та технологій навчання, які призвели б до стійких та ефективних результатів. Особливо це стосується викладання іноземної мови у системі вищої освіти. Хоч у викладанні цієї дисципліни вже досягнуто певних успіхів, вироблені на сьогодні шляхи і способи формування у студентів умінь і навичок іноземної мовленнєвої діяльності ще далекі від досконалості. Про те свідчить той факт, що не всі випускники немовних вузів вміють вільно спілкуватися іноземною мовою на практиці. Досягти цього можливо, на думку М.Горкун, "лише тоді, коли будуть повністю вирішені проблеми оптимізації та інтенсифікації навчання іноземної мови у педвузі, що неможливо без урахування проблематики, пов'язаної з професіоналізмом викладання іноземної мови, із продуктивністю професійної діяльності викладача" [2]. Щоб отримати справжнього спеціаліста в певній галузі, слід пам'ятати, що лише викладач вищого гатунку зможе забезпечити свого студента потрібними йому у майбутньому знаннями з іноземної мови, який повинен у своїй діяльності поєднувати функції предметника, творця, практичного психолога, наставника-консультанта. Творче розв'язання завдань, пов'язаних з вивченням іноземної мови, вимагає від викладача постійного вдосконалення своєї професійної підготовки.

Професіоналізм викладання іноземної мови в педвузі полягає у мірі володіння викладачем продуктивними технологіями формування у студентів стійких знань, умінь та навичок з іноземної мови, достатніх для розв'язання необхідних завдань.

Сучасні вимоги до викладання іноземної мови у державних педвузах передбачають, що студенти повинні не тільки "вміти читати і перекладати фахову літературу, володіти певною кількістю спеціальних термінів, але й використовувати іноземну мову як засіб спілкування" [5]. Таким чином, базовий критерій професіоналізму викладача іноземної мови педвузу - це рівень оволодіння студентами іноземною мовою, який визначається сукупністю таких умінь:

- вести бесіду іноземною мовою;
- перекладати літературу із спеціальності;
- усно і письмово висловлювати свої думки іноземною мовою;
- написати діловий лист, анотацію іноземною мовою;
- використовувати іноземну мову у повсякденному житті і навчанні;
- самостійно працювати над предметом.

У сучасних умовах представники педагогічної науки ведуть пошук таких моделей навчально-виховного процесу у вищій школі, які б утвердили якісно нові взаємини між його учасниками. Вони повинні спрямовуватися на гуманізацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечувати інтенсивне оволодіння ними необхідного комплексу знань, умінь, навичок, а також гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця, сприяти адаптації його до нових умов життя.

Орієнтація освіти на розвиток здібностей, творчих можливостей індивіда здійснюється лише за умов узгодженості дій у системі "студент ↔ викладач". Підґрунтям сучасних дидактичних концепцій (А.Алексюк, В.Давидов, М.Касьяненко, М.Махмутов) є принцип співробітництва, що передбачає навчання як єдність підпроцесів учіння (навчально-пізнавальної діяльності студентів) та викладання (навчальної діяльності викладача). Успішна взаємодія членів навчального процесу досягається завдяки інтенсивному застосуванню проблемних, дослідницьких методів навчання, а також використанню форм забезпечення самостійної організації учіння.

Ще В.Сухомлинський помітив, що "коли у педагогічному колективі є талановиті, закохані у справу вчителі, то серед учнів обов'язково знаходяться здібні і талановиті особистості" [4], тому слід приділяти особливу увагу аналізу і пошуку можливостей для

виявлення і розвитку творчого потенціалу викладача. На нашу думку, творчість викладача, і особливо його співтворчість зі студентами, відіграють вирішальну роль у підвищенні якості та ефективності навчального процесу у педвузі, впливають на глибоке і якісне засвоєння програмного мовного матеріалу.

В.Вайн виділяє ряд умов, які сприяють духовному і матеріальному "розкріпаченню" вузівського викладача як особистості: "зменшення чисельності студентів, з якими безпосередньо працює викладач, ефективна наукова організація праці і педагогічного середовища, можливість професійного удосконалення, підвищення особистої відповідальності викладача у поєднанні зі зростанням довіри і поваги до його праці з боку суспільства"[1]. Проблема "розкріпачення викладача як особистості" дуже складна, але вона, в першу чергу, потребує вирішення, адже співробітництво тільки з вільною, творчою, індивідуально цікавою особистістю педагога може стати привабливим і корисним для студента.

Педагогічна співтворчість викладача іноземної мови і студентів у навчальному процесі є складним психологічним утворенням, що характеризується конкретними властивостями: готовністю до нововведень, впевненістю у собі, установкою на співробітництво, емоційною стабільністю, довірою партнерів по спілкуванню.

Продуктивність спільної творчої діяльності викладача і студентів у вивченні іноземної мови зумовлюється особливостями їх педагогічної взаємодії (ціннісним внеском викладача у діяльність студентських груп, його авторитетністю, задоволеністю партнерів по спілкуванню своїми стосунками).

Спільна творча діяльність викладача іноземної мови і студентів у вузівському навчальному процесі може успішно здійснюватись лише при наявності взаємного інтересу сторін, які співпрацюють. При цьому важливим є провідні мотиви діяльності партнерів по спілкуванню. Проведене нами анкетування студентів немовних спеціальностей і викладачів іноземної мови дає змогу зробити висновки щодо того, спонукає викладачів до співтворчості зі студентами:

- інтерес до творчості, до нового;
- потреба у співробітництві та емоційно-значущих контактах зі студентами;
- прагнення підготувати висококваліфікованих, творчо працюючих спеціалістів, які вільно розмовляють іноземною мовою;
- передати студентам свої наукові і моральні установки;
- підвищити свою професійну кваліфікацію;
- реалізувати свої професійно-творчі здібності;
- отримати задоволення від успішно виконаної справи.

Адже педагог фактично визначає долю майбутнього покоління, долю розвитку і реалізації інтелектуального потенціалу країни. Тому необхідне виховання викладачів-творців, які б були в змозі підготувати висококваліфікованого спеціаліста, здатного виконувати поставлені перед ним завдання.

Упродовж тривалого часу головним і єдиним критерієм професійних якостей вчителя іноземної мови залишалося глибоке знання предмета. Результати опитувань показують, що провідну роль у людей професійної кваліфікації відіграють ті уміння, які передбачають глибоке знання предмета, вміння підбирати, адаптувати зміст навчального матеріалу до потреб відповідної навчальної групи. Ось результати експертного опитування відносно основних вимог до викладача іноземної мови:

1. Знання предмета, вміння відбирати зміст навчального матеріалу. Вміння організувати навчальний процес, контролювати його.
2. Імідж викладача. Особистісні та педагогічні якості. Відкритість, щирість, інтелігентність, загальна культура. Впевненість у собі, почуття власної гідності.
3. Здібність відчувати студентів і керувати їхньою увагою.
4. Наявність досвіду практичної і мовленнєвої діяльності.
5. Здатність виявляти та стимулювати творчий потенціал студентів, використовуючи індивідуальний підхід.
6. Систематичність, доступність, чіткість, наочність викладання.

7. Доброзичливе ставлення до студентів, об'єктивність, неупередженість, вимогливість.
8. Здатність до професійного вдосконалення. Прогресивне мислення, вміння адаптуватися до змін.

9. Бажання навчати мові, передавати свої знання, ділитися досвідом.

10. Здатність до психоаналізу.

Сама професія викладача іноземної мови зобов'язує його орієнтуватися у світлі найважливіших подій країни, всього світу, постійно поповнювати свої знання з лінгвістики, дидактики, психології і, основне, з методики.

Відомо, що розвиток людини не може обмежуватися яким-небудь проміжком часу, він здійснюється протягом всього життя. І чим вищий рівень інтелектуального, морального розвитку особистості, тим більше зростає її здатність до самовдосконалення.

Проведене нами анкетування викладачів іноземної мови педінститутів дає можливість назвати чинники самовдосконалення викладача:

- постійний інтерес до психолого-педагогічної і методичної літератури;
- перегляд телепередач і фільмів іноземною мовою, слухання пісень і радіопередач;
- використання аутентичних матеріалів;
- обговорення з колегами проблем, що зустрічаються у фаховій діяльності;
- спілкування з іноземцями;
- аналіз і коректування власної професійної діяльності;
- виступ з науковими доповідями, публікування статей, методичних посібників;
- підвищення фахового рівня.

Як бачимо, до компетентності викладача іноземної мови висуваються високі вимоги. На нашу думку, це пов'язано із специфікою самого предмета. Розглянемо специфічні особливості заняття з іноземної мови.

"Перша особливість - викладач іноземної мови є одночасно і засобом навчання, і засобом спілкування між собою і групою. Ця особливість визначає специфіку професійного знання іноземної мови. Це необхідно враховувати в процесі володіння іноземною мовою як засобом спілкування, що передбачає сформованість умінь користуватися іноземною мовою як зразком для імітації, застосовувати її для показу, пояснення та організації мовленнєвої діяльності для студентів, для створення іншомовного середовища на занятті. Друга особливість полягає в тому, що найпродуктивніше студенти оволодівають іноземною мовою в процесі комунікації, коли викладач та ті, хто навчаються, виступають рівноправними мовленнєвими партнерами. Третя особливість - викладач іноземної мови є основним джерелом інформації про ті зміни, які відбуваються в мові та соціокультурній ситуації в країнах, мова яких вивчається. Це висуває високі вимоги до мовної та мовленнєвої компетенції вчителя, необхідності їх постійного вдосконалення" [6].

Згідно Н.Кузьміної [3], виділяється декілька рівнів професійної компетентності викладача. Розглянемо деякі з них.

Карта рівнів професійної компетентності викладачів іноземної мови.

1. Низький. Викладач вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії. Мета і структура заняття визначені адекватно рівню підготовки студентів, однак відсутні навички варіативності методів та засобів.

2. Посередній. Викладач володіє головними стратегіями, що сприяють опануванню студентами знаннями, уміннями і навичками з іноземної мови. Мета і завдання роботи обґрунтовані, однак не визначені рівні засвоєння бази знань. Переважають традиційні методи і прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності та контролю знань.

3. Високий. Викладач володіє головними стратегіями навчання студентів. Мета, завдання і структура заняття обираються обґрунтовано, відповідно до особливостей студентів, їх рівня володіння іноземною мовою. Переважають проблемні методи навчання, що відповідають потребам активізації діяльності студентів, їх мотивам та інтересам.

4. Дуже високий. Викладач використовує стратегії перетворення свого предмета як різновид формування особистості студента. Мета, завдання і структура заняття відповідають потребам формування навичок, необхідних для опанування іноземною мовою.

Використовується диференційований підхід до розробки системи завдань та контролю.

Переважають активізаційні методи навчання.

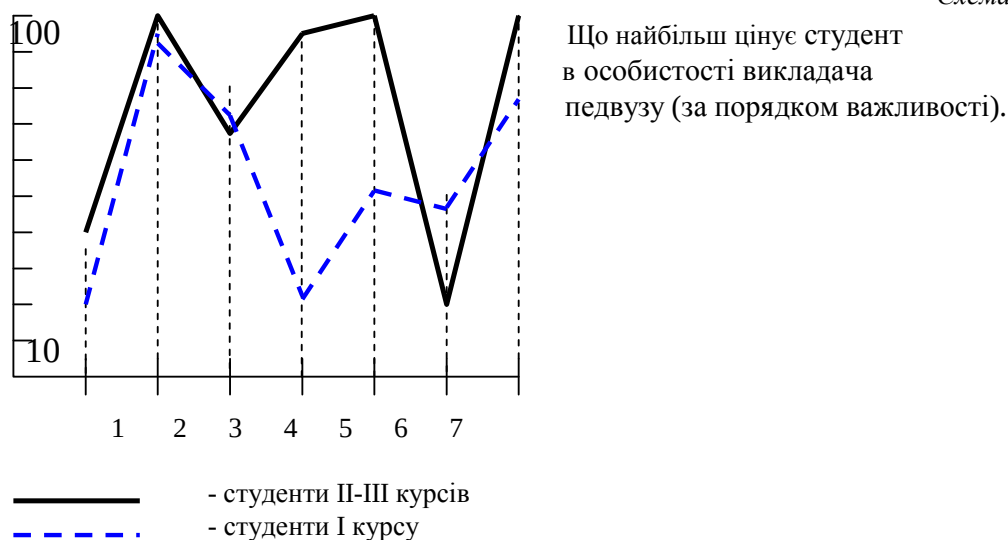
Роль викладача у вивченні іноземної мови студентами завжди була і залишається провідною, організовуючою. Мало бути добрим методистом, прекрасно знати свій предмет, використовувати ефективні методи викладання, необхідно ще мати контакт з аудиторією, бути психологом, добре знати вікові особливості студентів, урахувати їх фізичний стан.

Якщо від викладача так багато залежить при вивченні іноземної мови, то яким, з точки зору студентів, він повинен бути? Проведене опитування містило такі питання:

- а) Що найбільше цінують студенти у викладачеві?
- б) Які форми пізнавальної діяльності зацікавлюють їх особливо?
- в) Що є найефективнішим при спілкуванні викладача та студента?

Результати вміщено у схемі 1.

Схема 1.



Що найбільш цінує студент в особистості викладача педвузу (за порядком важливості).

1. Особистий приклад (поведінка).
2. Хороші лекції та практичні заняття.
3. Наявність автентичних матеріалів.
4. Наукові досягнення зі спеціальності.
5. Поведінка викладача як старшого наставника, куратора.
6. Проведення чіткої межі між студентами та викладачами.
7. Уміння зрозуміти та допомогти.

Анкетні дані та опитування студентів I та II-III курсів педвузів дещо відрізняються за своїми показниками (це видно й на схемі 1). Це неможливо не використовувати при проведенні занять з іноземної мови. Як бачимо, I місце в оцінці у студентів усіх курсів посідають хороші лекції та практичні заняття. Це - найголовніший показник роботи викладача як старшого наставника, куратора, "тьютора", уміння зрозуміти і допомогти. Наукові досягнення зі спеціальності важливі для старшокурсників, тоді як для першокурсників більш важливим є особистий приклад викладача. І, звичайно, не випадковим в анкетах студентів є приписки такого типу: "Викладач іноземної мови повинен бути терплячим, справедливим до студентів; повага до студентів; їх незалежності", "Допомога, порада, а не погляд зверху вниз".

Зрозуміло, що студенти потребують не лише знань на достатньому рівні з іноземної мови, а й підтримки, розуміння, поради. Викладачеві іноземної мови слід звернути увагу на той факт, що старшокурсники враховують й досягнення свого наставника у галузі науки, йому необхідно постійно підвищувати свій рівень, шукати сучасні ефективні засоби проведення занять та використовувати їх.

Для успішного функціонування гнучкої системи навчання іноземних мов необхідна ціла система заходів по її покращенню.

Найслабшим місцем професійної компетенції викладачів є втрата практичних навичок

володіння мовою і насамперед усно-мовленнєвими вміннями. Причиною цього є відсутність мовного оточення, недостатня кількість іншомовної літератури, відсутність можливостей стажування у країні, мову якої викладаєш. Все це призводить до того, що викладачі іноземних мов поступово втрачають вміння практично спілкуватися. Недаремно в багатьох зарубіжних країнах викладачі не допускаються до роботи, якщо вони протягом 2 років не відвідували країну мови, якій вони навчають, і не користувались нею в процесі повсякденного спілкування.

Постійне вдосконалення мовної та мовленнєвої компетенції викладача іноземних мов - головна умова успішного функціонування системи навчання.

Існуюча система підвищення кваліфікації через 5 років не забезпечує відтворення втрачених або частково втрачених умінь, оскільки відводить багато часу на лекції, семінари, майже не приділяючи уваги відновленню вмінь і навичок користування мовою як засобом спілкування.

Тому необхідно вдосконалювати систему підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов. Звичайно, бажано, щоб такі курси проводили носії мови, але якщо це недоступно, то при інститутах та факультетах іноземних мов є висококваліфіковані кадри, здатні забезпечити відновлення і вдосконалення практичних умінь. Також слід звернути увагу на практику в мові, ширше використовуючи інтенсивні методи навчання. Можна організувати літні курси у вигляді таборів навчання та відпочинку, де можна було б створити свого роду середовище мови, яка викладається, що сприяло підвищенню кваліфікації.

Вимагає перебудови й методика навчання у вузі, закріплена діючими підручниками. Необхідно змінити процес навчання з урахуванням його комунікативної спрямованості, тобто добирати й розподіляти навчальний матеріал, керуючись потребами розвитку мовлення, домагаючись, щоб усі приклади та вправи були наближені до умов реального спілкування.

Свідомий підхід забезпечує формування більш досконалих умінь та навичок і сприяє розвитку особистості студента.

Високий соціальний статус та матеріальна незалежність - необхідні умови успішної діяльності педагога.

Критичний стан освіти можна пояснити насамперед недооцінкою її значення протягом кількох десятиліть, зокрема з боку держави. Недалекоглядна політика обертається великими втратами у духовному становищі суспільства, у матеріальному виробництві, у всіх сферах життя.

Проблеми, що стосуються підготовки, підвищення кваліфікації, умов життя, побуту та професійної діяльності викладачів іноземних мов, багатогранні, і сьогодні вони вимагають оперативного вирішення. Виникла нагальна необхідність розробки пріоритетних державних програм, які повинні бути спрямовані на розв'язання таких проблем:

- оновлення змісту та навчально-методичного забезпечення підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- створення необхідних умов для підготовки та перепідготовки викладачів іноземних мов;
- розробка стратегії інформатизації педагогічної освіти, створення відповідних центрів;
- диференціація та індивідуалізація навчання, а також обмін передовим досвідом;
- налагодження виробництва відносно недорогих аудіовізуальних комп'ютерів та дискет, на яких буде розміщено навчальну і методичну інформацію;
- посилення міжнародного обміну викладачами, надання можливостей молодим спеціалістам стажуватися в тих країнах, мову яких вони викладають.

Сьогодні стало зрозумілим, що необхідно безперервно оновлювати зміст викладання іноземних мов у вузах, який повинен відповідати світовим стандартам і бути адекватним до соціально-економічних, культурних та науково-технічних процесів у суспільстві. Докорінної модернізації вимагає і навчально-методичне забезпечення: навчальні плани, програми, навчально-методична література, наочність.

Професія викладача іноземних мов тісно пов'язана з розвитком науки. Творча праця його стає все більш схожою на діяльність науковця. Педагог постійно натрапляє на такі ситуації, коли необхідно логічно мислити, вміти аналізувати й узагальнювати, спираючись на сучасні

методики викладання іноземних мов. Підготувати ж такого фахівця можна лише у вузі, де навчально-виховна робота органічно пов'язана з науковою, і важливим чинником тут є дослідницька діяльність студентів протягом усього навчання.

Якісні зміни в підготовці та перепідготовці викладачів іноземних мов можливі лише за умови пріоритетного фінансування та матеріального забезпечення цієї галузі. На жаль, матеріально-технічна база вузів залишається незадовільною. Навчальне й наукове обладнання застаріле чи взагалі відсутнє. У багатьох педагогічних вузах не вистачає коштів навіть для передплати науково-методичних часописів з іноземних мов. Звичайно ж, це заважає роботі викладача, гальмує його самоосвіту, значно впливає на якість викладання.

Суспільство має створити умови для професійної, творчої роботи викладача іноземних мов, але воно і зобов'язане контролювати якість цієї роботи. Викладацька праця є надзвичайно специфічною. У зв'язку з цим ефективним може бути тільки фаховий контроль кваліфікованого колеги-педагога.

Безумовно, професіоналом іноземної мови не стають автоматично з отриманням диплому про закінчення мовного вузу. Для цього потрібні роки нелегкої праці у поєднанні з постійним розширенням та осмисленням свого педагогічного досвіду, творчим пошуком розв'язань педагогічних проблем, що безперервно виникають. І вирішальну роль тут відіграє вибір педагогічної професії за покликанням. Якщо любиш справу, якою займаєшся, успіх не може не прийти.

На закінчення підкреслимо, що із багатьох дидактичних факторів, які впливають на результативність навчання іноземної мови студентів, є склад викладачів, рівень їхньої кваліфікації і майстерності. Тому слід приділяти значну увагу підготовці фахівців для вищої школи. Якщо у вищій школі будуть працювати творці, професіонали, наше суспільство отримає спеціалістів, які будуть самостійно і критично осмислювати фахову науково-технічну літературу іноземною мовою, вміти вибирати з великої кількості матеріалу те суттєве, що стосуватиметься роботи, висловлювати думки іноземною мовою в логічній послідовності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайн В.О. О педагогике сотворчества // Вестник высшей школы.-1991.-№5.-с.41-44.
2. Горкун М. Авторська концепція проф. М.Горкун: Вивчення іноземної мови у вузах немовних спеціальностей України// Освіта.- 1994.- 7 лютого.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М.:Выш.шк., 1989.-167с.
4. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором.// Вибрані твори: у 5-ти т.-Т.4.-К.:Рад.школа., 1977.-640с.
5. Тарнопольський О.Б. Авторська концепція. Державна національна програма "Освіта"/ Україна ХХІст.//Освіта.1993.-грудень.-№44-46.
6. Языкова А.В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет подготовки будущего учителя //ИЯШ.-1994.-№2.-с.49-54.,0

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Вікторія ЖИГІРЬ

ПРИНЦИПИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

Відомий російський вчений-педагог В.Краєвський розглядає обґрунтування як процедуру, що призводить до підтвердження доцільності і об'єктивної істинності вже сформованого уявлення про те як необхідно конструювати зміст [4, 196]. Виходячи із такого трактування даного поняття, обґрунтування змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці доцільно здійснювати в наступній послідовності:

- визначення вихідних чинників і положень;
- обґрунтування складових компонентів змісту;
- структурування змісту підготовки фахівця.

Соціальна обумовленість змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці виражається в потребі суспільства у висококваліфікованих фахівцях цього профілю й визначається ефективністю їх підготовки до життя і праці. Сучасні вимоги до підготовки педагогічних кадрів наведені у прийнятих нормативних документах [2, 3]. В загальному плані ці вимоги до педагога-фахівця орієнтують на формування особистості, якій притаманна загальна культура працівника, що володіє високим професіоналізмом. Набуття професіоналізму відбувається індивідуально. Тому, одним із важливих завдань змісту освіти є забезпечення особистісно орієнтованого навчання, виявлення та формування творчої індивідуальності майбутнього педагога, розвиток його педагогічних поглядів на основі отримання цілісної загальної й професійної підготовки. Така ідея систематизації змісту спрямована на синтез загальноосвітнього і професійного компонентів змісту підготовки вчителя.

Наступним етапом обґрунтування змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці є обґрунтування його складу. Склад змісту підготовки цього фахівця, на наш погляд, спираючись на класичну структуру, яка будується із чотирьох компонентів: знання, вміння й навички, творчий та емоційно-ціннісний компоненти [7].

Структура змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці повинна бути гнучкою. Вона повинна забезпечити не тільки контроль за процесом становлення професіонала, а й надати можливість активного втручання в цей процес з метою корекції відповідного компоненту змісту у відповідності зі змінами, що відбуваються в суспільстві, науці, виробництві, а також з врахуванням можливостей і потреб особистості. Йдеться про те, що при структуруванні змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці доцільно використовувати блочний принцип, якому притаманна можливість гнучкої перебудови структури змісту освіти в залежності від потреб педагогічної дійсності. Використання блочного принципу структурування, який охоплює головні компоненти змісту, дозволяє забезпечити його інтеграцію, гнучкість та диференціацію.

Інтеграція передбачає створення структурних одиниць змісту - міжпредметних блоків, які об'єднані загальною цільовою функцією у закінчений навчальний цикл дисциплін. Інтеграція дозволяє робити корекцію змісту відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві, науці та виробництві шляхом відображення цих змін у відповідних змістових блоках.

Гнучкість змісту – залежить значною мірою від його багатокomпонентності та багаторівневості. Багатокomпонентність спрямована на досягнення цілісності системи, взаємозв'язку між компонентами змісту. Багаторівневості передбачає наступність компонентів змісту, тобто кожний наступний рівень структури ґрунтується на попередньому, поширюючи

та поглиблюючи його у відповідності з певною освітньою метою.

Диференціація - засіб індивідуалізації змісту освіти, який орієнтується на особистість майбутнього вчителя, забезпечує максимальну адекватність змісту потребам студента шляхом самостійного вибору одного або декількох варіантів освітніх маршрутів всередині варіативного компонента.

Сучасні вимоги щодо структури змісту освіти потребують забезпечення динамічності окремих його компонентів. Ці вимоги відображені в державних нормативних документах та передбачають оптимальне співвідношення стабільних та динамічних складових змісту підготовки фахівця [2]. Стандарт вищої освіти, який розробляється, передбачає виділення двох частин у змісті підготовки фахівця [6]. Перша частина – інваріантна (стабільна) – обов'язкова для всіх вищих навчальних закладів освіти. Друга – варіативна (динамічна), виражена послідовним рядом елементів змісту освіти, що пропонується навчальним закладам за вибором.

Виходячи з такого розподілу змісту освіти, доцільне виділення інваріантної та варіативної частин змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці. Кожна складова змісту має два структурних рівні. Перший рівень складають міжпредметні блоки, а другий – мініблоки навчальних дисциплін.

До базового компонента змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці доцільно включити підготовку, яка спрямована на формування загальної культури фахівця. Фундаментальною для професії вчителя є психолого-педагогічна підготовка. Тому вона також входить до інваріанта змісту. Отже, базова інваріантна змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці складається із загальноосвітнього та психолого-педагогічного блоків, які утворюють перший структурний рівень змісту освіти.

Функціональний компонент змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці – варіативний. Його змістове наповнення пов'язане з предметним спрямуванням.

До функціонального компонента змісту включаємо політехнічну і спеціальну підготовку (політехнічний та спеціальний блоки), що утворюють перший рівень цієї складової. Необхідність включення політехнічної підготовки безперечна, оскільки вона забезпечує оволодіння основами виробництва, які, у свою чергу, утворюють теоретичну основу, необхідну для вивчення сучасних галузей виробництва. Крім того, політехнічні знання є сполучною ланкою між загальноосвітньою і спеціальною підготовкою вчителя обслуговуючої праці.

Спеціальна підготовка такого фахівця пов'язана з предметним напрямком. Вона забезпечується комплексом дисциплін, що розробляються у відповідності до трудового процесу у сфері обслуговування і виробництві товарів народного споживання. Другий рівень функціонального компонента складають мініблоки навчальних дисциплін. Причому кожний мініблок функціонального компоненту являє собою той або інший напрямок сфери виробництва товарів народного споживання та сфери обслуговування.

Предметні напрямки, що застосовуються сьогодні в процесі спеціальної підготовки вчителя обслуговуючої праці, можуть і повинні бути значно поширені та доповнені. В залежності від об'єктивних обставин (структурні особливості вищого педагогічного навчального закладу, стан його матеріальної бази, виробниче оточення регіону, потреби країни, області, району в трудових ресурсах тощо) такими напрямками можуть стати: поліграфія, транспорт, зв'язок, торгівля, житлово-комунальне господарство, телефонний зв'язок, радіомовлення, радіозв'язок, телебачення, освіта, культура, медичне обслуговування тощо. Дисципліни, що входять до кожного мініблоку вивчають: предмети праці (сировина й матеріали); засоби праці (машини, механізми, техніка); технології цієї галузі виробництва; економіку і організацію виробництва; особливості трудової діяльності [1].

Така структура спеціальної підготовки забезпечує, поряд із можливістю «вузької спеціалізації» багатoproфільність підготовки вчителя обслуговуючої праці. Студент з урахуванням своїх побажань і можливостей може вибирати для вивчення декілька блоків варіативної спеціальної підготовки, які входять у перелік, що пропонується навчальною установою. За таких умов забезпечується диференціація змісту освіти, а, отже, надається можливість реалізовувати ідеї особистісно-орієнтовного характеру змісту, ефективного використання можливостей та традицій конкретного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гусев В.И. Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединституте: монография. - К.: Выща школа, 1988. — 180 с.
2. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI ст. - К.: Райдуга, 1994.
3. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р.// Відомості Верховної Ради. - 1991. - №3.
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. - М., 1977. - 264 с.
5. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание.// Педагогика. - 1995. - №4. - С.59-63
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про розроблення державних стандартів вищої освіти» від 7 серпня 1998 р. N 1247// «Освіта України». – 1998. - № 34.
7. Теория содержания общего среднего образования: проблемы и перспективы/ Под ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. - М.: Педагогика, 1978.

Тетяна МІЩЕНКО

КРАЄЗНАВЧА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВУЗУ

Підготовка майбутніх учителів до використання краєзнавства у вихованні школярів у практичному плані здійснюється зараз шляхом організації різних видів краєзнавчої діяльності студентів у межах навчального процесу і позааудиторної навчально-виховної роботи. У традиційній практиці найбільшого поширення отримали наведені нижче форми її організації: лекційні, семінарські і практичні заняття із всіх основних циклів навчальних дисциплін, що вивчаються у вузі (спеціальних, суспільних, психолого-педагогічних і загальноосвітніх).

У процесі вивчення спеціальних дисциплін використання краєзнавчого матеріалу на заняттях має вузькопредметну спрямованість (елементи літературного краєзнавства, географічного, історичного і т.д.). У системі вивчення суспільних дисциплін такий матеріал використовується досить часто, але за змістом він, як правило, теж має вузькопредметний характер (питання економіки - у курсі економічної теорії, питання історичного характеру - в курсі історії, елементи різносторонніх краєзнавчих знань - у курсі філософії і т.д.). Що ж стосується дисциплін психолого-педагогічного циклу, то в них краєзнавчий матеріал використовується епізодично для ілюстрації тих чи інших педагогічних явищ.

У діючих навчальних програмах педагогіки шкільне краєзнавство лише згадується. Те ж саме можна сказати про навчальні посібники, які використовуються у вузівській практиці. У них краєзнавчий матеріал зрідка використовується авторами для ілюстрації педагогічних засобів вирішення різних освітньо-виховних завдань (формування наукового світогляду, патріотичного виховання, економічного і т.п.).

Позааудиторна навчальна робота включає діяльність предметних гуртків (географічних, історичних, літературних та ін.), студентських наукових гуртків, проблемних груп. В цій ланці педагогічного процесу підготовка студентів до шкільного краєзнавства набуває системного характеру, але зберігає вузькопредметну направленість.

Позааудиторна навчальна робота з дисциплін психолого-педагогічного циклу досить розгалужена і носить багатоплановий характер. Тому в ній краєзнавчий матеріал використовується епізодично.

У позааудиторній виховній роботі вузу краєзнавча діяльність викладачів і студентів носить фрагментарний характер. Прикладом можуть слугувати епізодичні краєзнавчі екскурсії, туристсько-краєзнавчі походи та ін.

Далеко не всі компоненти цілісного навчально-виховного процесу вузу мають можливість озброювати майбутніх вчителів необхідним для краєзнавчо-практичної діяльності інструментарієм. Оволодіння операційно-функціональними утвореннями досліджуваної готовності в основному припадає на різні види педагогічної практики. А це означає, що переважає емпірика, випадковість, відсутнє належне науково-обгрунтоване забезпечення підготовки.

Теоретично нормативні педагогічні курси мають свою специфіку. Так, педагогіка має озброювати загальнопедагогічними знаннями. Методика виховної роботи - загальнопедагогічними вміннями. Та чи інша деталізація допустима, але в обмежених розмірах. Ця функція у практиці вищої школи покладається на практикуми, спецсемінари та спецкурси. До позитивних рис краєзнавчої роботи у вузі потрібно віднести те, що:

1. Краєзнавчий матеріал, у більшій чи меншій мірі використовується у всіх ланках навчально-виховного процесу (в аудиторній і позааудиторній, навчальній і виховній роботі).
2. Краєзнавчий матеріал використовується фрагментарно у процесі викладання всіх або більшості дисциплін.
3. Позааудиторна навчальна чи позанавчальна робота із спеціальності і суспільних наук в ряді випадків забезпечує якісну підготовку майбутніх вчителів до вузькопрофільної краєзнавчої роботи в школі.

На нашу думку, низький рівень підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи обумовлений цілим рядом негативних явищ, притаманних традиційній практиці вирішення досліджуваної проблеми у практичному плані. Головні з них, на наш погляд, полягають у тому, що:

1. Традиційний варіант організації підготовки студентів до краєзнавчої роботи відзначається вузькопрофільністю, обумовленою вузькопредметним підходом до вирішення проблеми, що розглядається. Між тим, кожний випускник вузу, незалежно від його професійного профілю - це потенційний класний керівник, вихователь, організатор позакласної і позашкільної виховної роботи. На цій посаді кожний педагог, незалежно до обраної вчительської спеціальності, повинен володіти певною підготовкою до краєзнавчої роботи, без якої успішна виховна робота бачиться малоефективною.
2. У підготовці студентів до шкільного краєзнавства виявляється міждисциплінарна розрізненість, порушення принципу міжпредметних зв'язків, особливо спец дисциплін і дисциплін психолого-педагогічного циклу.
3. У підготовці майбутніх вчителів до краєзнавчої роботи переважає, в одних випадках, теоретичне навчання, в інших — недостатня увага їх практичної підготовки.
4. У педагогічному процесі вузу виявляється порушення взаємозв'язку в плані досліджуваної проблеми між аудиторною і позааудиторною роботою, навчальною і виховною. У результаті вона набуває безсистемного характеру.
5. Шкільне краєзнавство не знайшло належного місця у системі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Можливості дисциплін названого циклу в практичному плані використовуються досить скромно.
6. У курсах нормативних педагогічних дисциплін не можуть бути детально вивчені змістовий і процесуальний аспекти шкільного краєзнавства. У силу цього краєзнавчі знання студентів, як правило, є поверховими і абстрактними.
7. У практичну діяльність з шкільного краєзнавства включається лише незначна частина студентів, яка проявляє до нього інтерес.

Зрозуміло, що при такому стані досліджуваної проблеми, на практиці рівень підготовки студентів до краєзнавчої роботи досить низький. У той же час шкільне краєзнавство є одним з найбільш ефективних засобів реалізації принципу зв'язку навчання і виховання школярів з життям. Звідси — зневажання ними в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін нічим не виправдане.

Головну причину відмічених негативних явищ ми вбачаємо у тому, що досліджувана проблема недостатньо розроблена у теоретико-методичному плані. Це відноситься, в першу чергу, до дисциплін психолого-педагогічного циклу.

У педагогічній літературі недостатньо розроблене питання про їх місце і роль у підготовці майбутніх учителів до організації шкільного краєзнавства. У пошуках шляхів підвищення ефективності підготовки фахівців до краєзнавчої роботи нами було розроблено і апробовано власний варіант роботи, що передбачав практичне вирішення досліджуваної проблеми.

Ми виходили з того, що найслабшим місцем традиційного варіанту роботи по підготовці

спеціалістів до краєзнавчої діяльності є те, що окремі її ланки не об'єднані в єдину систему, в результаті чого робота носить в цілому стихійно-епізодичний характер. Між тим в теорії педагогіки міцно утвердився принцип системного підходу до організації навчально-виховного процесу.

Про необхідність системи в навчанні писав К.Ушинський: "Тільки система, звичайно, розумна, що виходить із самої сутності предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими знаннями, схожа на комору, у якій все в безладді і де сам хазяїн нічого не відшукає; голова, де тільки система без знання, схожа на лавку, у якій на всіх ящиках є підписи, а в ящиках пусто [2, 11].

Жоден з компонентів системи не може забезпечити успіх у навчанні і вихованні поза зв'язком з іншими компонентами, поза їх підпорядкованістю певним навчально-виховним задачам. "Ніякий засіб, — відмічав А.Макаренко, — не можна розглядати окремо взятий від системи. Ніякий засіб взагалі, який би не взяли, не може бути признаний ні хорошим, ні поганим, якщо ми розглядаємо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів" [1, 128].

Система необхідна, по-перше, тому що, не знаючи цілого, не можна правильно розробляти компоненти, частини, ланки. По-друге, наявність системи забезпечує неперервність спеціального впливу, що є необхідною передумовою для поступового розвитку у студентів відповідних мотивів, знань, вмінь.

Нині практично немає такої сфери наукового пізнання, де не використовувався б системний підхід. Це викликано необхідністю комплексного дослідження складних явищ дійсності і пошуками з цією метою міжпредметних методичних засобів. Системний підхід становить сучасний метод наукового дослідження.

При реалізації системи краєзнавчої підготовки студентів необхідно враховувати специфіку самого навчально-виховного процесу. Він, як відомо, включає формування в єдності вмінь, знань, почуттів, звичок, потреб, моральних переконань. Під системою підготовки студентів до краєзнавчої роботи ми розуміємо таку доцільну єдність змісту, форм і методів, такий їх порядок, який забезпечує найбільш економічний і доцільний шлях досягнення поставленої мети.

Розробка системи ґрунтувалася на таких положеннях: керівна роль діяльності у становленні спеціаліста. Для формування готовності до засвоєння навчального матеріалу необхідна діяльність, адекватна структурі якості, яку необхідно сформувати.

Забезпечення єдності мотиваційного і процесуального компонентів готовності до вивчення і використання у своїй майбутній діяльності, оскільки ці два компоненти взаємопов'язані і їх формування повинно проходити одночасно.

Єдність теоретичної і практичної підготовки студентів. Це положення передбачає одночасність систематичного нагромадження теоретичних знань з краєзнавства і набуття певних практичних вмінь (написання курсових, дипломних робіт, проведення уроків з краєзнавчих тем, позакласних заходів). Повинно спостерігатися максимальне приближення теоретичного вивчення питань, пов'язаних з досвідом, до практичного їх застосування.

Послідовність, наступність, неперервність переходу від нижчого до вищого ступеня викладання і навчання. При такому переході кожний елемент засвоюваного студентами навчального матеріалу ґрунтується на раніше набутих знаннях і виступає як їх логічний розвиток.

Систематичність у навчанні потребує послідовності і між роками навчання, а також безперервного використання навчального часу. Тому, важливо дати знання з краєзнавства з першого по останній рік навчання студентів у вузі, розподіливши матеріал не тільки за роками, але при цьому врахувати і його складність, об'єм, актуальність. Послідовність повинна бути і в різноманітних формах діяльності студентів. Так, навчаючись у вузі, майбутні вчителі повинні дізнаватися про особливості розвитку рідного краю, методики краєзнавчої роботи не тільки у відведений навчальний (аудиторний) час, але і в позааудиторній діяльності (зустрічі з досвідченими вчителями-краєзнавцями, екскурсії, заняття краєзнавчого гуртка та ін.).

Послідовність повинна бути і в методах навчальної роботи. Якщо першокурсники тільки

знайомляться з елементами краєзнавчої роботи, з основними поняттями і термінами, з особливостями роботи краєзнавчого відділу бібліотеки, тільки дізнаються про краєзнавчі видання певного краю, то в їх навчальній діяльності повинні переважати лекції, консультації, інструктажі і т.п. Студенти старших курсів використовують такі методи навчальної діяльності, як самостійна робота з книгою, з додатковою літературою, дослідницький і практичний методи.

Систематичність знань залежить багато в чому і від систематичності викладання. Лише чітка система у викладанні забезпечує можливість свідомого сприйняття студентами навчального матеріалу, надійного запам'ятовування і успішного застосування знань на практиці.

Важливою умовою забезпечення послідовності у засвоєнні краєзнавчих знань, вмінь і навичок є наявність міжпредметних зв'язків. Так, викладачеві важливо врахувати, що певні краєзнавчі знання студенти отримують на заняттях з історії України, народознавства і ряду інших предметів.

Отже, розробляючи шляхи вдосконалення підготовки студентів до краєзнавчої роботи, слід прагнути до того, щоб надати цьому процесу системного характеру.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Макаренко А. Проблемы школьного советского воспитания / Лекции /. Лекция первая. Методы воспитания. - Пед.соч. в 8-ми т. - М.: Педагогика. - Т.4. - С.128
2. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка. - Пед.соч. в 6-ти т. - М.: Педагогика, 1989. - Т.4. -С.11

Марія ПОСТОЛЮК

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ КЛАСНИМИ КЕРІВНИКАМИ

З розвитком молоді Української держави, із зростанням національної самосвідомості її громадян перед педагогічною наукою особливо гостро постала проблема підготовки майбутніх учителів з високим рівнем професіоналізму, відповідального ставлення до результатів своєї діяльності. Цю мету утруднюють соціально-економічні особливості перехідного періоду в країні. У суспільстві знижується соціальний статус учителя, що зумовлено економічним становищем України.

Сьогодні значна частина випускників вузів свідомо не йде працювати за фахом. Так, із загальної кількості випускників 1996 р. одержали призначення в закладах освіти 69%, тоді як 10 років тому за державним розподілом працевлаштовувалися майже всі молоді спеціалісти [1, 4-5].

Розв'язання проблеми, багато в чому, залежить від формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Педагогічний вуз за своїм державним статусом формує вчителя. Студент за короткий проміжок часу (5 років) набуває знання, оволодіває певним педагогічним досвідом, уміннями і навичками.

Педагогічні навчальні заклади покликані готувати вчителів, що здатні не тільки висококваліфіковано викладати навчальні дисципліни, а й уміло проводити з учнями виховну роботу, виконувати функції класного керівника.

Кожний учитель, класний керівник повинен любити дітей, уважно ставитися до них. Не можна сказати, що цим проблемам не приділяли увагу 5, 10 чи 15 років тому. Вони завжди будуть актуальними, поки школа виконуватиме навчальні і виховні функції. Але зі зміною методології змінюються й методи виховання. Якщо раніше вони ґрунтувалися на партійних, ідеологічних засадах, то тепер — процес виховання має бути спрямований на дотримання загальнолюдських цінностей, утвердження поваги до людини як особистості.

Ознайомлюючи студентів з особливостями роботи класного керівника, важливо наголосити, що принципи взаємин між учителем і вихованцем мають бути нормою їхніх взаємин. Так, насамперед, треба виховувати в студентів вимогливість і повагу до особистості, у ставленні один до одного, до старших.

Можна з упевненістю сказати, що підготовка студента до роботи класним керівником — тривалий процес, пов'язаний з розробкою і реалізацією заходів, спрямованих на глибоке засвоєння теоретичних знань. Тільки поєднання теоретичних знань, практичних умінь і навичок забезпечить психологічну готовність випускника вузу до роботи в школі [2, 102].

С.Левчук у своїх працях виокремлює структурні компоненти готовності студентів до педагогічної роботи., виділяє зовнішні умови формування професійної творчості, спрямованість усього процесу навчання у вузі, на розвиток у студентському колективі готовності до педагогічної творчості. Взявши за методику його концепцію, ми провели анкетування серед студентів 5 курсу Тернопільського педуніверситету, яке засвідчило, що з професійних якостей вчителя сучасної школи майбутні педагоги віддають перевагу вмінню спілкуватися з батьками, учнями (80,5%), здатність до педагогічного пошуку (80%). Лише 44% майбутніх учителів виділяють інтерес до нового, цікавого [4, 220].

Продовжуючи дослідження, ми провели анкетування серед студентів 1 курсу, на тему, чому вони вступили в університет. Аналіз 200 анкет показав, що в 20% студентів перших курсів бажання стати вчителем з'явилося ще в дитинстві, 18,5% — у VI-VIII класах, у 27% — у II-IX класах, 25% — не відповіли на поставлене запитання. Можна припустити, що саме цей відсоток опитаних характеризує випускників, які не будуть працювати за призначенням у системі освіти.

Мотиви вибору професії різноманітні і за значимістю посідають в уяві першокурсників такі місця: перше місце — сімейні традиції — 32%. друге місце — любов до вчителя — 25%. третє місце — усвідомлення здібностей до вчительської праці — 21%, четверте місце — за прикладом товаришів — 10,8%, п'яте місце — не змогли назвати мотив — 7%.

За допомогою принципу анкетування можна виявити студентів молодших курсів, які випадково потрапили до навчального закладу. Робота з ними може або розвинути інтерес до педагогічної роботи, або після відповідних консультацій переконати їх відмовитися від подальшого навчання, щоб заощадити державні кошти і допомогти молодій людині зробити правильний вибір у житті.

На нашу думку, у зв'язку зі зміною ідеологічної орієнтації в суспільстві, соціальними негараздами в школах занедбано професійну орієнтацію учнів. Порадником може і має бути класний керівник, людина, з якою діти найбільше спілкуються.

Аби виявити проблеми виховання теперішніх школярів, знайти суперечності між вихованцями і класним керівником, ми запропонували учням 8-9 класів (100 чол.) анкету. Аналіз відповідей засвідчив, що старшокласники бачать в класному керівникові добру, справедливу людину, яка розуміє учнів, вникає в найскладніші проблеми вихованців. Проаналізувавши анкети учнів, ми вирішили здійснити анкетування й вихователів 8-10 класів, які працювали у тих же школах, де ми проводили анкетування учнів.

Результати анкетування класних керівників та порівняння їх відповідей з відповідями учнів показують, що класні керівники та їх вихованці знаходяться на дуже великій відстані один від одного, вони не бачать, не відчувають та й не чують один одного.

Дуже велику тривогу викликає той факт, що класні керівники ніби живуть своїм життям, повністю не знаючи життя вихованців свого класу. Вихователі ж вважають, що діти беруть активну участь у плануванні роботи, у виховних заходах, діляться своїми радощами та печальми (67%). В той же час, як їх вихованці говорять зовсім протилежне.

Між учнями і класними керівниками, на думку 62% школярів, немає взаєморозуміння, втім як класні керівники (65%), так і учні вважають, що останні не можуть обійтися без класного керівника. Такі опитування доцільно проводити разом з студентами, які знаходяться в школі на педагогічній практиці. Аналіз анкет показав, що майбутні вчителі, чітко усвідомлюють основні професійні якості, потрібні сучасному педагогу. Але за короткий період практики не набувають певних знань, умінь і навичок. Саме тому так потрібне спілкування з кращими вчителями-новаторами своєї справи під час навчання протягом року.

В учителів-новаторів, які в процесі творчої роботи набули величезного досвіду, є загальні ідеї, способи, методи та прийоми, котрі можуть бути застосовані студентами:

- налагодження в процесі навчання та виховання добрих взаємин між учителем та учнем;

- залучення дітей до загальної праці навчання;
- навчання та виховання без примусу, переконування дітей у тому, що всі учні здібні й можуть переборювати труднощі.

Зміст роботи класного керівника передбачає широкий, різноманітний і складний спектр його виховної діяльності. А звідси випливає висновок: класний керівник має володіти особливими знаннями, уміннями та навичками [3, 16-17].

Тому професійні здібності класного керівника можна прокласифікувати за кількома групами — це рефлексивно-аналітичні, організаторські, комунікативні здібності.

До рефлексивно-аналітичних здібностей належить аналіз власної діяльності, помилок і невдач, розуміння своїх сильних і слабких сторін для самовдосконалення.

Згідно з проведеними дослідженнями які показали, що класному керівнику необхідно оволодіти психолого-педагогічною діагностикою вивчення дитини, навколишнього середовища.

Організаторська діяльність вихователя передбачає вміння ставити перед собою і перед дітьми мету, яка дасть очікуваний результат. Важливий аспект організаторської діяльності — координація зусиль сім'ї і вчителів-предметників.

Комунікативні якості класного керівника повинні бути спрямовані на встановлення контакту та взаєморозуміння з кожною окремою дитиною [3, 17].

Якщо класний керівник хоче з'ясувати становище кожної дитини в різноманітних сферах спілкування (у сім'ї, школі,) коригувати стосунки між дітьми, то йому необхідно володіти комунікативною культурою — здатністю і вмінням об'єктивно сприймати оточуючих, враховувати особливості мислення людини, вільно володіти мовою.

Важлива функція вихователя — увійти до сфери спілкування дітей, зрозуміти місце кожного в ній, навчитися коригувати стосунки між людьми. Програма “Спілкування” — передусім вивчення взаємин дітей.

З цією метою під час бесід з батьками класний керівник намагається зрозуміти, в якому середовищі дитина виховується, який стиль стосунків дітей з батьками, становище дитини в сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондарєв Л.Я. Формування особистості вихователя в умовах університетської освіти: Автореф.дис... докт.пед.наук: К., - 48с.
2. Драгун В.П. та інші. Робоча книга класного керівника.- Черкаси.,1997.-171с.
3. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. та інші. Класний керівник у сучасній школі.-К.:ІЗМН,1996.-156с.
4. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К.: Поліграфкнига, 1996.- 406с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Володимир ОМЕЛЬЯНЕНКО

ПРО НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ З ХІМІЇ ДЛЯ ПРОФІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМКУ

Місце предмету «Біологічна хімія» в системі підготовки вчителя фізичної культури та його мета

Роль біохімії у підготовці вчителя фізичної культури в сучасній системі фізичного виховання школярів постійно зростає. Без знання біохімії м'язової діяльності, законів регуляції обміну речовин при виконанні фізичних вправ неможливе ефективне керування процесом тренування і його подальша раціоналізація. Знання біохімії потрібні для оцінки рівня тренуваності вихованців, попередження і виявлення перенапружень і перевантажень, для правильної організації режиму харчування. Сьогодні від вчителя фізичної культури вимагається не лише розуміння біохімічних процесів, які відбуваються в організмі дитини, але й уміння самостійно провести нескладні біохімічні аналізи й оцінити їх результати. Це вимагає глибшого, ніж раніше, вивчення біохімії.

Розвиток біохімії спорту характеризується останнім часом швидкою акумуляцією нових експериментальних фактів, які сприяють виявленню закономірностей та виникненню нових концепцій і теорій. Це зобов'язує постійно переосмислювати і доповнювати програму з біохімії фізичних вправ для вищих спортивно-педагогічних закладів освіти.

З метою оптимізації змісту біохімічної підготовки вчителя фізичної культури і надання йому максимальної прикладної спрямованості у Тернопільському державному педагогічному університеті розроблена навчальна програма для факультетів фізичної культури педагогічних вузів. Реалізація поставленої мети вимагала узгодження навчального матеріалу з хімії різних типів профільних закладів спортивно-педагогічного напрямку.

Зміст і структура програм

Вивчення біохімії передбачено навчальним планом підготовки вчителів фізичної культури на відповідних факультетах педагогічних закладів освіти.

Для реалізації наступності у здобутті вищого освітньо-кваліфікаційного рівня такою програмою передбачено вивчення біохімії на різних етапах підготовки. У спеціалізованих класах загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, ліцєях, гімназіях, а також вищих навчальних закладах спортивно-педагогічного напрямку I-II рівнів акредитації, які готують вчителів фізичної культури з освітньо-кваліфікаційним рівнем «Молодший спеціаліст», передбачено вивчення основ загальної і неорганічної хімії, хімії органічних сполук, статичної і динамічної біохімії відповідно на першому і другому курсах (10-11-х класах), а питання біохімії фізичних вправ – на третьому курсі. У вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, які здійснюють підготовку вчителів фізичної культури з освітньо-кваліфікаційним рівнем «Спеціаліст», на першому курсі передбачено вивчення біохімії фізичних вправ. Для тих, хто готується за кваліфікаційним рівнем «Магістр», передбачено вивчення біохімічних основ спортивного тренування.

Для запропонованої програми характерними є:

1. Комплексність, в основу якої покладено системно-структурний і функціональний підходи, що забезпечує:

- послідовне формування та розвиток біохімічних знань;
- уникнення дублювання навчального матеріалу на різних освітньо-кваліфікаційних

рівнях;

- розкриття функцій організму в зв'язку з його біохімічними особливостями.

2. Професійна спрямованість програми з хімії для спеціалізованих класів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, ліцеїв і гімназій спортивно-педагогічного напрямку. З метою підвищення ефективності підготовки випускників названих закладів програма з хімії розширена як за кількістю годин (на 102 години), так і за змістом.

За змістовним показником запропонована програма позитивним відрізняється тим, що передбачає додаткове вивчення тем, які необхідні для успішного опанування курсами біологічних дисциплін в процесі здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів вчителя фізичної культури.

3. Зміна назви навчальної програми для вищих навчальних закладів I – III рівнів акредитації з «Хімії та біологічної хімії» на «Біохімію фізичних вправ», підкреслює прикладну спрямованість запропонованої програми. Зміст нової програми оновився більше, ніж на 70%. Це обумовлено кількома причинами.

По-перше, зміст навчальних програм із біохімії для вищих навчальних закладів спортивно-педагогічного профілю [1] містить практично весь матеріал неорганічної і органічної хімії, який передбачений діючою програмою з хімії для загальноосвітніх шкіл III ступеню [2-7]. Глибоко і широко вивчати цей матеріал для вчителя фізичної культури немає потреби, оскільки фундаментальність та деталізація знань йому потрібні в біохімії фізичних вправ.

По-друге, вимоги державних документів про освіту вимагають посилення прикладної спрямованості навчального матеріалу [8-12]. Для цього до навчальної програми з біохімії фізичних вправ для вищих навчальних закладів, що готують вчителів фізичної культури на рівні молодшого спеціаліста і спеціаліста включені питання, які об'єдналися в окремі теми: метаболізм в процесі м'язової діяльності, біохімічні основи якостей рухової діяльності, фармакологія рухової діяльності, біохімічні основи уроку фізичної культури, біохімічні характеристики станів організму, які виникають після уроку фізичної культури, біохімічні основи харчування школярів.

По-третє, до програмового матеріалу включені останні дані наукової літератури, щодо біохімії рухової активності [13-18]. За останні роки в галузі біохімії спорту нагромаджений великий експериментальний матеріал, який дозволив зробити нові науково-теоретичні узагальнення про закономірності біохімічної перебудови організму під впливом систематичних занять фізичними вправами і спортом.

По-четверте, з попередньої навчальної програми вилучений матеріал з біохімії спорту, оскільки вчитель фізичної культури, який готується працювати в середній школі з даними питаннями не зустрічатиметься. Проте, для проведення спортивним педагогом роботи науково-дослідного або науково-педагогічного спрямування питання з біохімії спорту передбачені для вивчення студентами-магістрантами.

4. Поруч із теоретичним матеріалом до кожної теми подається орієнтовний перелік лабораторних занять, зміст яких, порівняно з попередньою програмою для вищих навчальних закладів, оновився на 80%.

5. Уперше пропонується програма з біохімії спортивного тренування для освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр». Метою викладання біохімії спортивного тренування студентам-магістрантам факультетів фізичного виховання педагогічних вузів є створення належних передумов для ефективного проведення ними роботи науково-дослідного або науково-педагогічного спрямування.

6. Глибоке вивчення процесів мобілізації та використання субстратів під час фізичних навантажень. Основну увагу приділено вивченню скелетних м'язів.

7. Оптимальний обсяг навчального матеріалу, що повинно підвищити ефективність навчання студентів.

8. Програма з хімії для загальноосвітніх шкіл III ступеню складена як одне ціле, без поділу на основний матеріал і додатковий.

Для тих студентів, хто не навчався в спеціалізованих класах і виявив бажання отримати

спеціальність вчителя фізичної культури через мережу вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації (спеціаліст і магістр), пропонується дещо змінений варіант програми з біохімії фізичних вправ. Суть змін полягає в тому, що додатковий матеріал, який вивчається в профільних класах середньої школи, у вузі розглядається як окреме питання в структурі конкретної теми або виноситься на самостійне опрацювання. Контроль знань здійснюється шляхом написання контрольних, реферативних або курсових робіт. Ефективною формою самопідготовки студентів є індивідуальні навчально-дослідні завдання.

Таблиця 1

**Розподіл навчального часу на різні розділи
програмного матеріалу**

№ п/п	Розділи програми	Кількість годин			
		10	11	Молодший спеціаліст	і магістр
1.	Неорганічна хімія	42			
2.	Органічна хімія	60			
3.	Статична хімія		48		
4.	Динамічна хімія		26		
5.	Прикладна хімія		62		
6.	Біохімія фізичних вправ			116	
7.	Біохімія спорту				60
	Разом	102	136	116/44	60/20

Примітка: Через дріб показана кількість годин на самостійну роботу.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до навчальної програми з хімії для спеціалізованих класів загальноосвітніх шкіл III ступеня, ліцеїв і гімназій

Важливим етапом підготовки вчителя фізичної культури є спеціалізовані класи спортивно-педагогічного профілю. Викладання хімії у таких класах підпорядковано меті сучасної загальноосвітньої школи: формування наукового світогляду учнів, їхнього інтелектуального розвитку, виховання гуманістичних поглядів, досягнення максимального розвитку здібностей учнів, їх готовності до праці [8-10].

Для реалізації поставленої мети викладання курсу хімії у спеціалізованих класах спортивно-педагогічного напрямку повинно вирішувати наступні завдання:

- + забезпечити загальноосвітню підготовку учнів;
- + озброїти учнів глибокими й міцними знаннями з основ біохімічної науки;
- + розвинути уміння спостерігати і пояснювати явища, що відбуваються в лабораторіях, на спортивних майданчиках і в побуті; порівнювати, відокремлювати суттєве, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, доказово і зв'язно викладати вивчений матеріал; самостійно здобувати і застосовувати набуті знання;
- + формувати експериментально-практичні уміння, необхідні для праці за спортивно-педагогічними спеціальностями.

Аналіз програм з хімії для загальноосвітніх шкіл [2, 3] показав, що вони не забезпечують належної біохімічної підготовки учнів, які готуються вступати у вищі навчальні заклади спортивно-педагогічного напрямку, де будуть вивчати курси біохімії фізичних вправ, генетики, фізіології загальної і фізичних вправ, гігієни фізичних вправ.

Відповідно до типового навчального плану з хімії для середньої загальноосвітньої школи (де немає профільності) на вивчення хімії у 8-11 класах відводиться 2 години на тиждень [19]. Проте, для факультетів фізичного виховання педагогічних вузів біохімія фізичних вправ є одним із профільних предметів. Отже, у профільних навчальних закладах спортивно-педагогічного напрямку на вивчення хімії у 10-11 класах повинно відводитися більше часу. Рекомендацій Міністерства освіти України щодо кількості годин на вивчення хімії в подібних

навчальних закладах немає. Тому, керуючись положеннями сучасної концепції національної середньої загальноосвітньої школи і вимогами державного базисного навчального плану, була складена навчальна програма з хімії для спеціалізованих класів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеня, ліцеїв і гімназій спортивно-педагогічного напрямку. Даною програмою на вивчення хімії у 10 класі відводиться 3 години на тиждень, в 11 – 4 години. Програма повністю включає матеріал з хімії загальноосвітньої школи, а також окремі питання факультативних курсів. Збільшити кількість годин (до 102) можна за рахунок варіативного компоненту навчального плану.

Порівняно з останньою програмою для середніх навчальних закладів [3] у запропоновану програму внесені такі зміни:

- у зв'язку із збільшенням кількості годин на вивчення хімії деякі теми органічної хімії (спирти і феноли, альдегіди і карбонові кислоти, естери) з 11 класу переведено до 10 класу;
- в 11 класі завершується вивчення органічної хімії, яка розширена темами: нуклеотиди і нуклеїнові кислоти, вітаміни і гормони, особливості окисно-відновних реакцій з участю органічних сполук. Розширені також теми жири, вуглеводи і білки матеріалом прикладної хімії, який пропонується [4-7] вивчати факультативно;
- в 11 класі розпочинається ознайомлення з динамічною хімією. Оскільки, в курсі біохімії фізичних вправ, який запланований освітньо-професійною програмою підготовки вчителя фізичної культури, передбачено широке вивчення більшості тем динамічної хімії, тому в 11 класі вивчаються лише окремі теми даного розділу: ферменти, обмін нуклеїнових кислот, водно-сольовий обмін.

Для забезпечення реалізації завдань програми передбачено доповнення до основної навчальної програми з хімії для профільних класів спортивно-педагогічного напрямку низкою важливих тем з наступних розділів прикладної хімії: хімія і здоров'я, хімія і побут, хімія і харчові продукти, хімія і нові матеріали, охорона навколишнього середовища.

Включення даних тем не тільки розширить професійно-прикладну підготовку учня, але й допоможе зв'язати вивчення базового курсу хімії у 10-11 класах з підготовкою учнів до практичного застосування набутих хімічних знань у їх реальному повсякденному житті. Корисними будуть також і знання біологічної цінності деяких хімічних елементів.

Запропонована програма відрізняється від діючих структурою, змістом, обсягом і часом, відведеним на розгляд окремих розділів і тем. Збільшено кількість лабораторних і практичних робіт прикладного значення, відводиться багато часу на розв'язування задач, введено екскурсії до фізкультурного диспансеру, на спортивні споруди, тобто відводиться значна частина навчального часу на глибоке опрацювання навчального матеріалу безпосередньо на занятті. Заплановані також зустрічі з ученими, спортивними лікарями, гігієністами. Це дасть змогу ознайомити учнів з біохімічними методами дослідження і навчити їх самостійно працювати з науковою літературою.

Запропонована структура програм може змінюватися. Розподіл часу за темами орієнтовний. Учителю може, залежно від конкретних умов, вносити зміни в розподіл часу на вивчення окремих питань або тем, а також обґрунтовано змінювати послідовність вивчення окремих питань у межах навчальної теми, відповідно до своїх методичних уподобань і досвіду. Можлива також заміна деяких питань, демонстраційних дослідів на лабораторні та практичні заняття й екскурсії з урахуванням місцевих умов. Навчальні екскурсії рекомендується проводити за рахунок часу, який відводиться на вивчення відповідних тем курсу.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до навчальної програми з біохімії фізичних вправ
для вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації (молодший спеціаліст)
спеціаліст)**

На вивчення курсу біохімії фізичних вправ програмою заплановано всього 116 год, (встановлені типовим навчальним планом 1988-90 рр. для факультетів фізичної культури педагогічних вузів і рекомендованих Наказом Міністра освіти України № 285 від 31.07.98 року [20, 21]) із них аудиторних 72 год, лекційних 34 год, лабораторних 38 год. Вивчення

програмового матеріалу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації пропонується в 5-6 семестрах та 1-2 семестрах у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

Біохімія фізичних вправ є частиною функціональної біохімії, оскільки показує, яким чином хімічна енергія через обмін речовин перетворюється на механічну енергію м'язової діяльності того чи іншого характеру. Дана навчальна дисципліна відіграє важливу роль у підготовці вчителя фізичної культури, через те, що її матеріал використовується при викладанні інших курсів освітньо-професійної програми. Так, біохімія фізичних вправ є теоретичним підґрунтям ряду предметів біологічного циклу – цитології, гістології, анатомії, фізіології, вікової фізіології, фізіології фізичних вправ, лікувальної фізичної культури, гігієни фізичних вправ, генетики. Метою викладання біохімії фізичних вправ є створення належних передумов для вивчення студентами в подальшому даних біологічних дисциплін. Разом з тим біохімія фізичних вправ тісно пов'язана з теорією фізичного виховання і спорту, психологією, педагогікою. Її завданнями є вивчення особливостей протікання процесів обміну речовин під час виконання фізичних вправ і використання біохімічних законів діяльності організму для удосконалення методів навчання і тренування у фізичному вихованні і спорті, встановлення принципів раціонального харчування спортсменів і вишукування шляхів підвищення спортивної працездатності.

Сучасна система підготовки спортсмена, і зокрема юного спортсмена, характеризується великим обсягом та інтенсивністю тренувальних і змагальних навантажень. Кожного року реєструються нові світові рекорди, спостерігається стійка тенденція до омолодження спорту. Великі навантаження є потужним фактором мобілізації функціональних резервів організму спортсменів, стимуляції інтенсивних адаптаційних процесів, підвищення витривалості, сили, швидкісних якостей. Запобігти зриву адаптаційних процесів в організмі спортсмена дозволяють нові технології, які застосовують вчені і тренери для оптимізації навчально-тренувального процесу. Великої уваги при цьому приділяють створенню умов, за яких великий об'єм роботи, що виконується спортсменом, спричинив би такі адаптаційні перебудови організму, які б гарантували йому досягнення найвищих спортивних результатів і не нашкодили б здоров'ю спортсмена. Ці умови забезпечуються різними шляхами. Одним з них є врахування біохімічних особливостей адаптації організму спортсмена до фізичних навантажень.

Отже, біохімія фізичних вправ як навчальний предмет має першочергове значення для теоретичної і практичної підготовки майбутніх спортивних педагогів.

До першої частини програми включені загальні питання біохімії фізичних вправ: характеристика сучасних уявлень про м'язове скорочення, зміст біохімічних процесів, які забезпечують енергією фізіологічну функцію скелетного м'яза, особливості використання енергетичних речовин під час м'язової діяльності. Тут передбачено вивчення закономірностей енергетики м'язової роботи і біохімічної адаптації організму до фізичного навантаження.

До розділу «Метаболізм в процесі м'язової діяльності» включено широке коло питань, щодо процесів ресинтезу АТФ під час м'язового скорочення, ролі печінки та жирової тканини в метаболізмі під час фізичної діяльності. Крім того, програма передбачає ознайомлення студентів з впливом метаболізму на втомлюваність, її механічний прояв, міофібрилярні детермінанти.

У розділі «Біохімічні зміни в організмі під час м'язової діяльності різного характеру» звертається увага на особливості енергозабезпечення фізичних вправ циклічного і ациклічного характеру, залежність біохімічних змін в організмі від умов виконання фізичного навантаження, біохімічні механізми утворення кисневого боргу. Вивчення даних питань є необхідною умовою розкриття закономірностей адаптації, пошуку більш ефективніших способів підвищення працездатності, регламентації фізичної роботи і відпочинку, оцінки рівня працездатності.

У другій частині програми розглядаються біохімічні зміни в організмі в процесі фізичного виховання школярів.

Розділи другої частини програми присвячені питанням вивчення закономірностей відновлення після напружених фізичних навантажень, біохімічних механізмів удосконалення

працездатності спортсменів. Розглядається низка питань щодо вікової біохімії, пов'язаних з біохімічними особливостями юного організму і обґрунтування методики занять фізичною культурою і спортом з людьми різного віку.

У запропонованій навчальній програмі на підставі уявлень про загальні адаптаційні механізми розглядаються біохімічні закономірності протікання станів втоми і відновлення після напружених фізичних навантажень; розглядаються фактори, які лімітують розвиток фізичної працездатності. Тут заплановано вивчення принципово важливих питань щодо біохімічних механізмів удосконалення якостей рухової діяльності, сучасних методів, спрямованих на розвиток швидкісно-силових можливостей і витривалості спортсменів.

Курс має практичне спрямування, що передбачає відповідний вибір форм, методів і засобів проведення занять.

Завданням практичних занять з курсу біохімії фізичних вправ є: по-перше, поглиблення знань студентів, ілюстрація основних теоретичних положень конкретними практичними роботами; по-друге, прищеплення їм елементарних навичок хімічної роботи, які знадобляться при вивченні інших біологічних дисциплін, а також після закінчення вузу, у практичній діяльності; по-третє, ознайомлення студентів з деякими методами біохімічного дослідження, які використовуються в спортивній практиці для визначення реакції організму на фізичні навантаження і міри тренуваності.

Перелік тем лабораторних занять і демонстрацій наведений у відповідних розділах програми.

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

до навчальної програми з біохімії спорту

для вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації (освітньо-кваліфікаційний рівень магістр)

На вивчення курсу біохімії спорту програмою передбачено всього 60 год, із них аудиторних 40 год (20 лекційних і 20 лабораторних). Вивчення програмового матеріалу планується в 9-10 семестрах.

Метою вивчення біохімії спорту студентам-магістрантам факультетів фізичного виховання педагогічних вузів є створення належних передумов для ефективного проведення ними роботи науково-дослідного або науково-методичного спрямування як майбутніх тренерів. Через те курс біохімії спорту повинен містити необхідні біохімічні основи спортивного тренування, основи біохімічного контролю і діагностики стану спортсменів.

Інтенсивні фізичні навантаження передбачають різнобічний вплив на організм спортсмена. Виявлення біохімічних змін в організмі в процесі тренувальних занять, вивчення біохімічних характеристик відновного періоду, уточнення біохімічних критеріїв оцінки цих процесів, а також доцільність застосування різних засобів для підвищення працездатності і прискорення відновних процесів – такий комплекс проблем, вирішення яких дозволить значно підвищити ефективність підготовки спортсменів.

Великої уваги в програмі приділено висвітленню ролі гормонів і факторів харчування в регуляції різних сторін метаболізму тренуваного фізичними навантаженнями організму.

Програмою передбачено ознайомлення студентів з альтернативними шляхами підвищення працездатності спортсменів без застосування допінгів. На підставі фармакологічної науки розглядаються питання, якими можуть бути допінги наступної генерації. Для отримання термінової інформації щодо педагогічної ефективності роботи спортивного педагога, програмою заплановано вивчення питань біохімічного контролю і перспективи його розвитку у спорті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Химия и биологическая химия, основы биомеханики, анатомия человека: Программы педагогических институтов. Сборник № 19. – М.: Просвещение, 1981. – 62 с.
2. Хімія в 8-11-х класах: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 1996. – 40 с.
3. Хімія в 8-11-х класах: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 1997. – 30 с.
4. Хімія в 8-11-х класах: Програми для спеціалізованих класів хіміко-технологічного профілю середньої загальноосвітньої школи. – К.: Перун, 1997. – 72 с.

5. Хімія в 8-11-х класах: Програми для спеціалізованих класів хіміко-технологічного профілю середньої загальноосвітньої школи. – К.: Перун, 1997. – 72 с.
6. Природознавство в 1-11 класах: Програми інтегрованих курсів довкілля, фізика, хімія, біологія, еволюція природничо-наукової картини світу для середньої загальноосвітньої школи. – К.: Перун, 1996. – 232 с.
7. Програми курсів основ природничих дисциплін за вибором для загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій. – К.: Перун, 1996. – 112с.
8. Закон України «Про освіту» // Рад. шк.- 1991.- № 9.- С.5-19.
9. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») // Освіта.- 1993.- грудень, № 44-45-46.
10. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1999, - №15.- С. 6-31.
11. Концепція педагогічної освіти // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1999, - №8.- С. 8-23.
12. Про підсумки роботи вищих закладів освіти у 1995 році та хід виконання Указу Президента України «Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні» // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1996, - № 11.- С. 2-28.
13. Метаболизм в процессе физической деятельности / Под ред. М. Харгривса.- Пер. с англ. В.Л.Смурского. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 287 с.
14. Пандакова В.Н., Рыбковский А.Г. Биоэнергетика двигательной активности человека: Учеб. пособие.– Донецк: ДонГУ, 1997.– 85с.
15. Сейфула Р.Д., Анкудинова И.А. Допинговый монстр. – М., 1996. – 223 с.
16. Булатова М.М., Платонов В.Н. Спортсмен в различных климато-географических и погодных условиях. – К.: Олимпийская литература, 1996. – 176 с.
17. Уильямс Мелвин. Эргогенные средства в системе спортивной подготовки: Учебное пособие. – К.: Олимпийская литература, 1997. – 255 с.
18. Питание в системе подготовки спортсменов /Под ред. В.Л.Смурского, В.Д.Моногарова, М.М.Булатовой. – К.: Олимпийская литература, 1996. – 223 с.
19. Базовий навчальний план середніх закладів освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України, 1998, - № 5.- С. 3-10.
20. Наказ Міністра освіти України № 285 від 31.07.98 р. «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення фахівців з вищої освіти».
21. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти: Додаток до Наказу Міносвіти № 285 від 31 липня 1998 року. – К., 1998.

Дмитро ЛЕВКОВСЬКИЙ, Надія АНДРОЩУК, Андрій ОГНИСТИЙ

ПРО РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ПОКАЗНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ

Фізична культура є важливим засобом формування основ здорового способу життя, організації корисного дозвілля та активного відпочинку, розвитку й відновлення фізичних та духовних сил, виховання позитивних моральних і вольових якостей підростаючого покоління. Тому фізичну культуру слід розглядати в загальнокультурному, оздоровчому, освітньому та виховному значеннях.

Як свідчить вітчизняний (Бабушкин А.И.,1994; Буліч О.В., Мурамов О.І., Петрасік Л.,1995; Василенко Н.В.Колнстантиновська Л.О., Кириленко О.І.,1995; Дрозд О.В. 1998) і зарубіжний (Fleshman E.A.,1986; Biddle S.,1995; McCloy C.H., Young N.D.,1984) досвід, використання різноманітних форм фізичної культури сприяє профілактиці захворювань, підвищенню працездатності, продовженню тривалості життя; забезпечує активне творче довголіття, організацію повноцінного дозвілля, боротьбу із шкідливими звичками і, тим самим, сприяє вирішенню комплексу проблем, пов'язаних із розвитком та здоров'ям людей.

У зв'язку з цим, в останні роки гостро поставлена проблема вдосконалення навчального процесу у вищих закладах освіти [1; 2; 3]. Це, у свою чергу, вимагає критичного переосмислення стану вузівської фізичної культури та ідентифікації фізкультурної освіти міжнародним вимогам ЮНЕСКО.

У цьому контексті надзвичайної ваги набувають питання вдосконалення змісту, форм і

методів фізичного виховання. Важливо створити необхідні умови для всебічного розвитку особистості з урахуванням її потреб, мотивів, інтересів та здібностей [4; 6; 7].

Протягом десятиріччів система освіти СРСР передбачала здебільшого інтенсивну експлуатацію здоров'я учнів та студентів. Застарілі методи і форми викладання не лише доводили молодь до нервово-психічних перевантажень, але й обмежували творчий розвиток учнівської та студентської молоді. І ось результат такого варварського знущення над підростаючим поколінням [8]. Як засвідчує аналіз стану фізичного виховання школярів України, у більшості з них традиційно не формується потреба піклуватись про власне здоров'я. Ця тенденція характерна і для вищих закладів освіти, що природно позначається на ставленні до свого здоров'я дорослого населення, яке бачить його через призму діяльності лікувальних закладів і не звертається до ефективних, економічно вигідних засобів оздоровлення, якими є фізичні вправи. Тому не дивно, що в Україні середня тривалість життя чоловіків становить 57 років, а середній вік жінок не досягає 70 років. За цим показником Україна займає 54 місце в світі (демографічний критерій розвинених країн досягає 76 років у чоловіків і 88 років у жінок) [9]. З року в рік спостерігається тенденція до погіршення стану здоров'я студентів вищих закладів освіти. Так, за твердженням Амосова М. (1990), кількість тих, кого зараховано до спеціальних медичних груп та звільнено від занять з фізичного виховання - з 6-9 % у середніх школах зростає до 14-17% у ВЗО. Як не прикро, але навіть у здорових випускників шкіл і вищих закладів освіти зафіксовано низький рівень їхньої фізичної готовності до служби у Збройних Силах (кожен третій юнак за станом здоров'я не призивається на військову службу) [10].

В роботах багатьох авторів (Грибков В., Бурханов А., 1994; Завацький В., 1996; Козловський Ю., 1993; Ларин Ю., Судакова Л., 1994; Попов Н., Турав Б., Морозов В., 1997) розкривається цілий ряд технологічних, соціальних та інших факторів, що не сприяють ефективному управлінню процесом розвитку фізичної культури на різних рівнях системи фізичного виховання, в тому числі, у вищих закладах освіти (рис.1.).



Рис. 1. Фактори, які впливають на розвиток фізичної культури на різних рівнях системи фізичного виховання

Вихід із цього становища ми вбачаємо у пошуку шляхів удосконалення системи освіти, підґрунтям якої було б забезпечення нормального вікового розвитку молоді; зміцнення її здоров'я та профілактика захворювань, ризик виникнення яких особливо великий у відповідних вікових групах; повноцінного фізичного та психічного розвитку; формування основ здорового способу життя та покращання фізичного стану студентської молоді через заняття фізичними вправами.

Як засвідчує досвід багатьох високорозвинених країн, процес фізичного виховання повинен бути спрямований не стільки на оволодіння певними навичками та вміннями, скільки на профілактику захворювань немедикаментозними засобами, де велика увага приділяється фізичним вправам, тому що вони сприяють накопиченню резервів здоров'я і підвищенню адаптації організму до негативних умов навколишнього середовища, протидіють факторам ризику розвитку захворювань [11].

На превеликий жаль, як показує досвід, вітчизняні методичні рекомендації орієнтують процес фізичного виховання на оволодіння та вдосконалення техніки виконання вправ та на досягнення результатів усіх контрольних нормативів. А здоров'я, як один з важливих критеріїв фізичного виховання, висувають лише у випадках, коли студентів відносять до спеціальної медичної групи через значні відхилення у стані здоров'я.

Такий стан речей спонукав нас до проведення дослідження питань вузівського фізичного виховання. Перед собою ми ставили наступні завдання:

1. Дослідити динаміку розвитку показників фізичної підготовленості студенток першого курсу Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка.

2. Порівняти рівень розвитку показників фізичної підготовленості студенток першого курсу Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка і учнів старших класів загальноосвітніх шкіл Тернопільської області.

3. Визначити стан здоров'я студенток першого курсу факультету підготовки вчителів початкових класів.

У дослідженні рівня показників фізичної підготовленості прийняло участь 40 студенток (20 навчаються на факультеті підготовки вчителів початкових класів (ПВПК) і 20 студенток факультету іноземних мов) та 30 учениць 11 класу, які навчаються у загальноосвітніх школах міста Тернополя і Тернопільської області (15 дівчат проживають у міській місцевості, 15 дівчат — у селі).

Стан здоров'я студенток факультету ПВПК визначався за допомогою анкетування у 1994 і 1999 роках (75 студенток у 1994 році і 75 студенток у 1999 році) за методикою Войтенко В. (1991), що є суб'єктивною оцінкою власного здоров'я.

Визначення показників з фізичної підготовленості проводилось у відповідності до вимог, викладених у "Державних тестах і нормативах оцінки фізичної підготовленості населення України". Дослідження показників фізичної підготовленості студенток проводилось у вересні і листопаді 1999 році та у квітні – травні 1999 році в учениць 11 класу за наступними тестами: згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги (рази); піднімання тулуба з положення лежачи на спині за 1 хв (рази); стрибок в довжину з місця (см); нахил вперед з положення сидячи (см); човниковий біг 4 x 9 м (с).

При підборі тестів ми враховували наступні вимоги, які широко викладені в науковій літературі і зводяться до наступних положень. Тести повинні: 1) впливати з мети та завдань фізичного виховання; 2) визначати діапазон можливостей людини, від обмежених до найширших; 3) визначати ті якості людини, які відстають у розвитку і у відповідності до того підбирати належний зміст фізичної активності; 4) точно відображати рівень індивідуальної фізичної підготовки, а також динаміку функціональних можливостей організму; 5) стимулювати і спрямовувати розвиток фізичної культури та сприяти оздоровленню нації; 6) викликати прагнення молоді до фізичної активності протягом життя.

Стосовно динаміки розвитку показників фізичної підготовленості ми користувались термінами "розвиток" і "виховання". Термін "розвиток" характеризує природний хід змін якості, а "виховання" — передбачає активний і спрямований вплив на ріст показників рухової якості.

За основу свого дослідження бралась теза, що заняття з фізичного виховання передбачає використання фізичних вправ з метою підвищення фізичного стану та підтримання його належного (високого) рівня протягом життя. У ньому застосовуються навантаження, що не перевищують функціональні можливості організму, але достатньо інтенсивні, щоб викликати оздоровчий ефект. Ефективність фізичних вправ визначається періодичністю і тривалістю занять, інтенсивністю та характером засобів, режимом роботи і відпочинку та повинні призвести до покращання рівня розвитку кондиційних можливостей організму.

Проведено тестування дівчат, які навчаються у старших класах і проживають у

Тернопільській області, та учениць, які проживають у сільській та міській місцевості. Результати тестування з човникового бігу 4х9 м суттєво не відрізняються, вони знаходяться в межах однієї оціночної зони (табл.1). Значні відмінності спостерігаються у виконанні тесту піднімання тулуба з положення лежачи на спині за 1 хв. Деяка різниця результатів спостерігається у виконанні тестів стрибок в довжину з місця, нахил вперед, згинання і розгинання рук в упорі лежачи від підлоги.

Щодо максимальних та мінімальних показників, при виконанні тестів силового характеру та на стрибучість, то вони значно відрізняються.

Порівнюючи середні показники окремих рухових тестів, які отримані в результаті тестування студенток першого курсу, ми можемо констатувати той факт, що значно відрізняються показники виконання тестів згинання і розгинання рук в упорі лежачи та нахил вперед з положення сидючи (табл.2). Так, дівчата, які навчаються на факультеті іноземних мов, показали значно вищий результат ($15,7 \pm 0,9$ та $15,7 \pm 0,83$) по відношенню до дівчат, які навчаються на факультеті підготовки вчителів початкових класів ($12,3 \pm 0,93$ та $12,4 \pm 1,54$). Незначні відхилення спостерігаються і у виконанні тестів стрибок в довжину з місця, човниковий біг 4 х 9 м та піднімання тулуба за 1 хв. У першому - кращий результат показують дівчата, які навчаються на факультеті ПВПК, а у інших – дівчата, які навчаються на факультеті іноземних мов.

Таблиця 1.

Рівень розвитку показників фізичної підготовленості дівчат, які навчаються в загальноосвітніх школах Тернополя і Тернопільської області

Школярі	Школярі (місто)					Школярі (село)				
Тести	Mx	Sx	Smx	max	min	Mx	Sx	Smx	max	min
Віджимання	14,15	5,11	0,77	20	0	13,02	2,48	0,39	11	0
Піднімання тулуба за 1 хв	30	5,62	0,87	40	19	35	6,89	1,26	48	26
Стрибок у довжину з місця	176,8	15,41	2,32	217	150	175,9	16,32	2,58	205	155
Човниковий біг 4х9 м.	11,28	0,6	0,09	12,5	10	10,92	0,38	0,06	11,7	10,1
Нахил вперед	13,2	4,39	0,66	22	4	14,05	4,1	0,64	22	5

Таблиця 2

Рівень розвитку показників фізичної підготовленості студенток I курсу які навчаються на факультетах Іноземних мов та ПВПК

Факультет	ПВПК					Іноземні мови				
Тести	Mx	Sx	Smx	max	min	Mx	Sx	Smx	max	min
Віджимання	12,3	4,18	0,93	17	6	15,7	4,04	0,90	30	7
Піднімання тулуба за 1 хв	31,7	5,0	1,11	43	23	32,95	4,35	0,97	45	25
Стрибок у довжину з місця	166,7	13,24	2,96	205	130	162,6	16,04	3,57	190	130
Човниковий біг 4х9 м.	11,31	0,76	0,17	13,3	10,4	11,29	0,52	0,11	12,5	10,5
Нахил вперед	12,4	6,892	1,5411	24	1	15,7	2,84	0,63	20	10

Щодо аналізу максимальних та мінімальних показників, то вони значно відрізняються при виконанні тестів "згинання і розгинання рук в упорі лежачи" та "стрибок в довжину з місця".

Порівнюючи середні показники фізичної підготовленості учнівської і студентської молоді, ми можемо визначити динаміку розвитку за три місяці, які вони провели у стінах вузу. Причиною такого аналізу послужило те, що учні в школі займаються фізичною культурою два рази на тиждень, а у вузі — один раз. У результаті аналізу ми визначили, що певних змін у динаміці показників фізичної підготовленості не відбулось, окрім результатів тесту “стрибок у довжину з місця”, які значно погіршилися. Це є початком тенденції до погіршення рівня фізичної підготовленості (Див. рис.1).

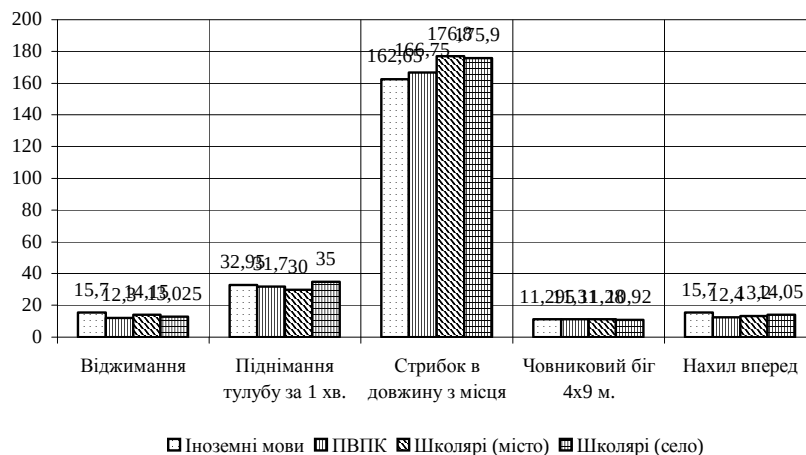


Рис.1. Порівняння показників фізичної підготовленості дівчат учнів старших класів та студенток педагогічного університету

Причини такого становища ми намагались знайти при аналізі опитування студенток першого курсу факультету ПВПК на предмет самооцінки власного здоров'я. На запитання: “Скільки разів на тиждень ви самостійно займаєтесь фізичними вправами?” — у 1994 році 73% студенток на противагу 55% у 1999 році, займаються 3-4 рази на тиждень; відповідно 20%, проти 25% - 2-3 рази і 7% проти 20% - не займаються зовсім (рис.2). Такий стан речей, спричинений зменшенням годин занять з фізичної культури: з 4 годин на тиждень у 1994 році — до 2 годин у 1999 році.

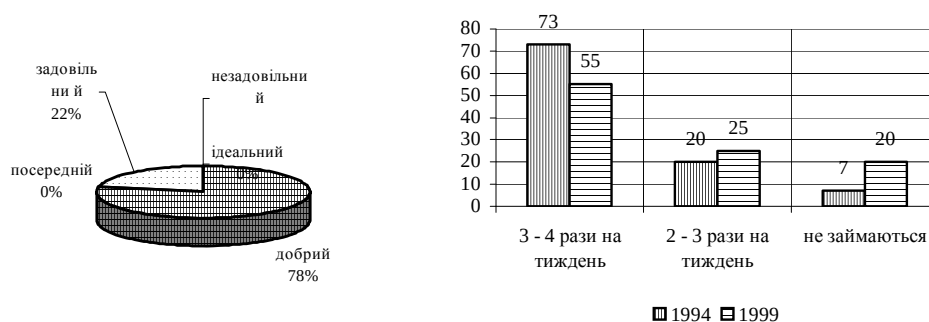


Рис. 2. Періодичність самостійних занять фізичними вправами студентками першого курсу, які навчаються на факультеті ПВПК

Прослідкуємо, як це відбилось на стані здоров'я студентської молоді. Самооцінка здоров'я (суб'єктивне відчуття кожної людини про стан власного організму) засвідчує, що добрий стан мають 78% опитаних студенток у 1994 році і 54% студенток опитаних у 1999 році. Шість відсотків студенток у 1999 році оцінили свій стан здоров'я як середній. У 1999 році жоден студент не оцінив свій стан здоров'я як середній, майже у два рази збільшився

відсоток тих, хто оцінює свій стан здоров'я як задовільний (40%). І жоден студент не оцінив свій стан здоров'я як незадовільний, що є оптимістичним фактором.

Аналіз стану здоров'я, отриманого в результаті опитування за методикою В.Войтенко (1991), засвідчує досить суттєві відмінності між власною самооцінкою і результатом опитувального (табл.3). Причину відмінностей ми вбачаємо у невмінні оцінити реальну картину стану організму (йде мова про приховані фактори), яка, на думку студента, не має ніякого відношення до їхнього здоров'я. Окрім того, зниження показників стану здоров'я у 1999 році по відношенню до 1994 року, спричинені зменшенням кількості годин з фізичного виховання. Непотрібно додаткових досліджень, щоб довести, що заняття з фізичної культури, окрім оздоровчого впливу на організм, несуть і велике освітнє та виховне значення.

Таблиця 3.

Результати опитування студенток факультету ПВПК на предмет визначення стану здоров'я

Стан здоров'я	Самооцінка		Результат опитування	
	1994	1995	1994	1999
Ідеальний	-	-	-	-
Добрий	78	54	31	20
Посередній	-	6	41	60
Задовільний	22	40	25	20
Незадовільний	-	-	3	-

Підводячи підсумок викладеного вище, ми можемо зробити наступні висновки:

- при порівнянні показників, які отримані в результаті тестування дівчат-учнів старшого класу і студенток факультетів ПВПК та іноземних мов, не виявлено значної різниці, окрім зменшення показників зі стрибку в довжину з місця;
- аналіз показників фізичної підготовленості виявив значні відмінності між максимальними та мінімальними показниками, що говорить про індивідуальні особливості дівчат;
- опитування студенток на предмет стану здоров'я засвідчило тенденцію до його погіршення;
- однією із причин погіршення стану здоров'я є зменшення кількості годин на заняття з фізичної культури як основної форми формування здорового способу життя. При одному разі на тиждень не можна застосовувати жодної методики розвитку будь-яких фізичних якостей.

ЛІТЕРАТУРА:

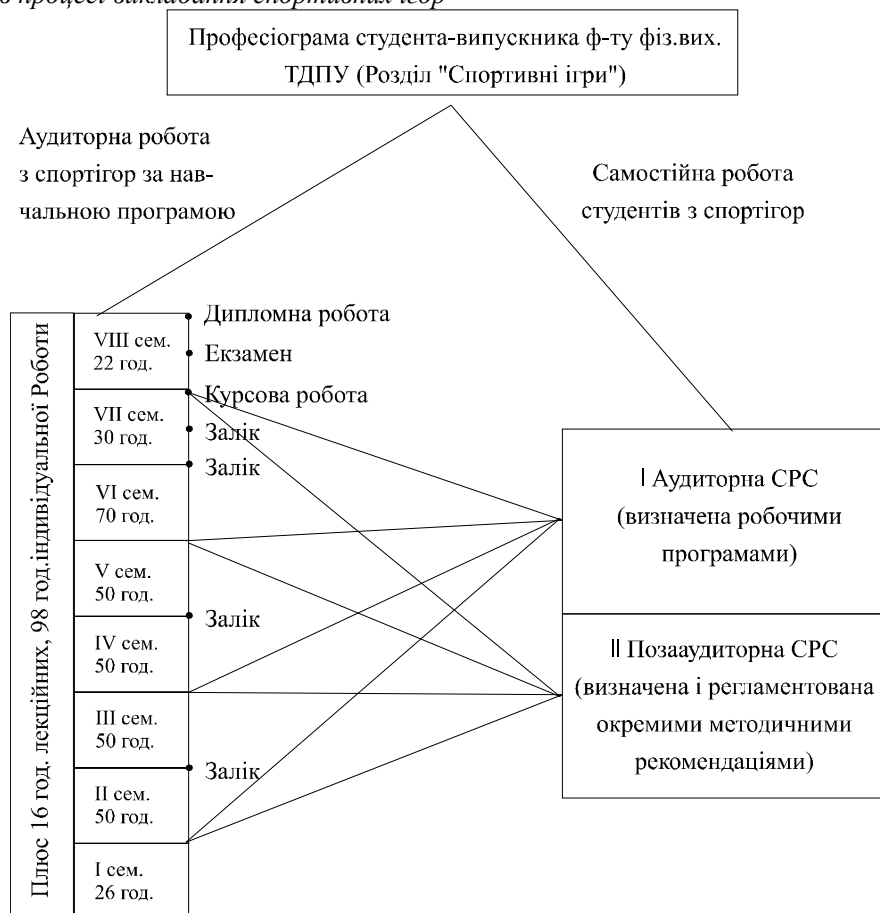
1. Некрасова Е.В., Некрасов В.І., Татарський А.П. Шляхи вирішення оздоровчих завдань в процесі фізичного виховання у вузі // Матеріали II-ї Міжнар. конф. "Фізична культура, спорт та здоров'я нації" – Вінниця, 1996. – С. 31-33.
2. Попов М.Д., Туров Б.Д., Морозов В.М. і ін. Удосконалення системи фізичної підготовки студентів для виконання контрольних нормативів з фізичного виховання // Матеріали Всеук. конф. "Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти". – Тернопіль, 1997. – С.155
3. Поташнюк Р.З., Панасюк В.Ю., Шкаровецька О.Г. і ін. Соціально-гігієнічні дослідження здоров'я 18 студентської молоді // Матеріали II-ї Всеук. конф. "Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні". – Луцьк: Вежа. – 1996. – С. 247-250.
4. Войтенко В.П. Здоровье здоровых: Введение в санологию. – К.: Здоров'я, 1991. – 245 с.
5. Душанин С.А., Иващенко Л.Я., Пирогова Е.А. Тренировочные программы для здоровья. – К., 1985. – 18 с.
6. Иващенко Л.Я., Страпко Н.П. Самостоятельные занятия физическими упражнениями. – К.: Здоров'я, 1988. – 136 с.
7. Шкребтій Ю.М. Стан та напрямки удосконалення системи підготовки кадрів для фізичного виховання і спорту // Матеріали II-ї Всеук. конф. "Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні". – Луцьк: Вежа. – 1996. – С. 3-16.
8. Завацький В.І. Інститут Здоров'я та фізичної культури молоді Волинського державного університету імені Лесі Українки // Матеріали II-ї Всеук. конф. "Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні". – Луцьк: Вежа. – 1996. – С. 37-50.
9. Всемирная организация здравоохранения. Привычная двигательная активность и здоровье: региональные публикации ВОЗ. – Копенгаген, 1982. – С.26-29.
10. Маньков Ю.У. Векторы здоровья М.: "Военное издательство", 1992. – 205 с.

Володимир НАУМЧУК

САМОСТІЙНА РОБОТА ЗІ СПОРТИВНИХ ІГОР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Формування основ професійної майстерності вчителя фізичної культури є одним із актуальних завдань факультетів фізичного виховання педагогічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Одним із шляхів вирішення цього завдання є активізація самостійної роботи студентів [1, 2 3, 4, 5, 6, 8, 9]. У цьому руслі на кафедрі гімнастики і спортивних ігор Тернопільського державного педагогічного університету ведеться робота по структурній перебудові навчально-виховного процесу зі спортивних ігор. Спортивні ігри з методикою їх викладання — одна з небагатьох дисциплін, яка читається протягом усіх 8-ми семестрів на факультеті і внесок її у формування фахівця безперечно вагомий (схема 1).

Схема 1. Форми та засоби формування професійної майстерності вчителя фізичної культури в процесі викладання спортивних ігор



Однак далеко не використані педагогічні, методологічні можливості цього предмету. Розроблена діюча професіограма студента-випускника факультету фізичного виховання (розділ "Спортивні ігри"), навчальна програма з дисципліни, окремі види самостійної роботи студентів не приведені у цілісну органічну систему, що викликає певну незручність у їх використанні окремими викладачами, а для самих студентів — педагогічна технологія навчального процесу стає практично недосяжною. Ліквідація цього суттєвого недоліку спонукає колектив кафедри

спортивних ігор осмислити здобує, переглянути всі форми, засоби і методи навчання, виховання, визначитися у найбільш перспективних із них. Цей шлях передбачає постійну, тісну співдружність у творчому навчальному процесі викладача і студента, без якого майбутній майстер педагогічної справи відбутися не може.

Спортивні ігри з методикою їх викладання складають свій розділ професіограми студента-випускника факультету фізичного виховання, мають два взаємозалежні навчальні блоки: аудиторну роботу і самостійну роботу студентів (табл.1)

За семестрами

		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
	I Аудиторна СРС								
1.	Робота над покращенням якості технічних прийомів, тактичних дій і взаємодій в спортіграх	+	+	+	+	+	+	+	
2.	Організація, управління групою, вибір місця, подача команд і розпоряджень вчителем	+	+	+	+	+	+	+	
3.	Проведення окремих частин уроку фізкультури, уроку, тренувального заняття в цілому	+	+	+	+				
4.	Організація команд в групі, методика суддівства спортігор, ведення протоколу змагань	+	+	+	+	+	+		
	II Позааудиторна СРС								
1.	Біжучі домашні завдання	+	+	+	+	+	+	+	+
2.	Робота з літературними джерелами	+	+	+	+	+	+	+	+
3.	Робота над покращенням якості технічних прийомів, тактичних дій і взаємодій в спортивних іграх	+	+	+	+	+	+	+	+
4.	Підготовка документів планування зі спортігор для уроків фізкультури, секційних занять, навчально-тренувальних груп ДЮСШ						+	+	+
5.	Участь у змаганнях з ігрових видів спорту в якості гравця	+	+	+	+	+	+	+	+
6.	Участь у змаганнях з ігрових видів спорту в якості організатора, судді змагань						+	+	+
7.	Робота зі спортивною секцією в ЗОШ						+	+	+
8.	Робота в літньому таборі відпочинку дітей						+	+	
9.	Стажування в ДЮСШ							+	
10.	Педагогічна практика							+	+
11.	Індивідуальні навчально-дослідні завдання зі спортивних ігор (ІНДЗ)	+	+	+	+	+	+	+	+

I блок — аудиторна СРС зі спортивних ігор

1. Робота над покращенням якості технічних прийомів, тактичних дій і взаємодій — обумовлена тим, що на факультет фізичного виховання поступають колишні випускники шкіл з різною спортивно-технічною підготовкою: від вихованців ДЮСШ до тих, хто певну спортивну гру не опанував у силу її відсутності в школі. Невисокі показники часто і в тих студентів, які вчаться на платній основі. Ці обставини змушують викладача приділяти вказаному контингенту більше уваги, закріплювати за слабкими студентами більш підготовлених з тим, щоб становлення того чи іншого ігрового прийому у невідстаючих було під пильним контролем, тобто в умовах академічного заняття. Вказаний вид СРС може бути використаний і з метою

удосконалення в ігровому прийомі чи тактичній комбінації студентів за розсудом останніх. Як правило, цей вид СРС практикується в кінці заняття, з наданням 5-10хв. для реалізації. Регламентується робочою програмою і конкретним планом-конспектом на заняття.

2. Організація, управління групою, вибір місця, подача команд і розпоряджень — один із розділів педагогічної техніки майбутнього вчителя, його професійного становлення. Це є інструмент спілкування у педагогічній системі вчитель-учень-вчитель. Опанування інструментом спілкування передбачено з першого і до останнього дня перебування студента на факультеті. Складність цього виду СРС полягає не лише в дуже слабкій довузівській підготовці студента, а у певній новизні діяльності: керувати, навантажувати, контролювати інших, нав'язувати свою волю, проявляючи при цьому особисті якості. Тут студент-стажер чітко виступає в ролі суб'єкта навчання. На молодших курсах цей вид СРС планується більше в підготовчій і основній частинах заняття під контролем викладача, на старших — опіка зводиться до мінімуму і спеціально час для цього виду діяльності не передбачається.

3. Проведення окремих частин уроку фізкультури, уроку, тренувального заняття в цілому. Реалізується цей вид СРС на заняттях спортивними іграми в час, передбачений на навчальну практику, яка в спрощених умовах моделює навчальний процес у школі. В ролі учнів виступають студенти академічної групи, підготовка яких, звісна річ, набагато краща, ніж в учнів. Проте ця обставина аж ніяк не знижує вимог до підготовки, проведення уроків чи його певних частин. Студент-стажер, отримавши від викладача готові навчальні завдання, відповідну консультацію, в I-II семестрах проводить підготовчу частину уроку, в III-IV семестрах — основну, або підготовчу й основну. У V семестрі практикується проведення уроку фізкультури в цілому за власними постановками навчальних завдань студентами, а в VI семестрі — навчально-тренувального заняття. На випускному курсі такі уроки проводяться вибірково: на матеріалі будь-якої спортивної гри і для будь-якого класу.

Такий вид самостійної роботи для студентів є певним етапом, полігоном для випробовування власних сил, ефективним засобом професійного становлення. Як правило, діяльність студента-стажера контролюється викладачем спільно з самими учасниками навчально-виховного чи навчально-тренувального процесу: здійснюється аналіз обговорення проведеного уроку, тренування, виставляється оцінка. На допомогу студентам адресовані кафедральні методичні рекомендації "Підготовка студентів факультету фізичного виховання до проведення навчальної практики" — Тернопіль, 1988., "Примірне планування навчального матеріалу зі спортігор на уроках фізкультури в ЗОШ" — Тернопіль, 1996.

4. Організація команд в групі, методика суддівства спортігор, ведення протоколу змагань — це не тільки розширює діапазон професійної діяльності майбутнього вчителя, але дає змогу більш глибоко вникнути в сутність предмету, що вивчається. Адже з опануванням техніки конкретної гри викладач посвячує студента в помилкові, заборонні рухи, які при цьому можуть використовуватися гравцем, або проти гравця і протирічать правилам змагань. Знання правил, ази методики суддівства і ведення протоколу конкретної спортивної гри (баскетбол, волейбол, ручний м'яч, футбол) студенти набувають під час годин навчальної практики на академічних заняттях зі спортігор на I-III курсах. Тут створюються умови для подальшої самостійної роботи з цього виду діяльності, яка на більш високому рівні здійснюється студентами IV курсу. Цей вид СРС регламентується робочою програмою і планом-конспектом викладача.

II блок — позааудиторна СРС

1. Біжучі домашні завдання — пов'язані з розвитком фізичних, спеціально-фізичних якостей, оволодінням техніки прийомів спортивної гри на рівні вдосконалення, питаннями виникнення, розвитку спортивних ігор, їх правил і суддівства, планування і конкретного використання в фізичному вихованні школярів тощо, здебільшого носять творчий, пошуковий характер, оскільки у відношенні з аудиторною роботою цей вид СРС може бути спрямований не тільки на закріплення пройденого матеріалу, але й бути випереджувальним. У будь-якому випадку домашнє завдання органічно вписується в логіку навчального процесу. Домашні завдання можуть мати індивідуальне, групове, колективне призначення. Час виконання домашнього завдання — до 1 години.

2. Робота з літературними джерелами має на меті залучення студента до систематичної і кваліфікованої роботи з періодичними виданнями, підручниками, довідниками, монографіями тощо, з тим щоб здобувати і поповнювати спеціальні знання, шукати відповіді на питання, що виникають. Вміти відшукати потрібне джерело за бібліотечними каталогами, робити замовлення на книгу, конспектувати її, знімати ксерокопії, робити анотації. Здійснювати підбір належної літератури за тематикою, проблемою. Скласти картотеку для написання рефератів, курсових, дипломних робіт, вміти вірно оформляти науковий апарат. Цей вид СРС дуже пов'язаний з вимогами до аналогічної роботи з інших дисциплін, проте підмінятися ними не може.

3. Робота над покращенням якості технічних прийомів, тактичних дій і взаємодій у спортивних іграх є аналогічною із аудиторною СРС, по суті — її продовженням. Вона проводиться у дні і години, передбачені кафедрою в спортзалі, на майданчиках. До цього виду самостійної роботи в першу чергу залучаються невідстаючі студенти з предмету, яких з конкретним завданням направляє викладач. Необхідне методичне забезпечення безпосередньо здійснює викладач, що чергує. Це не виключає участі в даній діяльності встигаючих студентів, добре свідомих того, що майстерний показ того чи іншого ігрового прийому школярам в майбутньому буде свідченням їх високого професіоналізму.

4. Підготовка документів планування зі спортивних ігор для уроків фізкультури, секційних занять, навчально-тренувальних груп ДЮСШ. Тут мається на увазі знайомство із наявними документами перспективного планування і обліку, що запроваджені в системі уроків фізкультури, секційних занять, спортивно-масових заходів; у відділеннях, навчальних групах з ігрових видів спорту дитячо-юнацьких шкіл. Передбачена розробка цієї документації самими студентами за завданням викладача. Практикується знайомство студентів і їх участь в розробці навчально-методичної документації, що безпосередньо торкається навчального процесу, в якому задіяні викладач і студенти, зокрема індивідуальні плани навчання. Пріоритет цього виду СРС припадає на III і IV курси, після опанування азів оперативного планування на молодших курсах.

5. Участь у змаганнях з ігрових видів спорту в якості гравця надає кожному студентові можливість (незалежно від спортивної спеціалізації) брати участь в офіційних змаганнях першості факультету з ігрових видів спорту (баскетболу, волейболу, ручного м'яча, футболу). Вимоги навчальної програми — не менше як участь у змаганнях з двох ігрових видів щороку. Цей вид СРС вінчає спортивно-технічну підготовку студентів з ігрових видів спорту, породжує впевненість у необхідності продовження ігрової практики і в роботі вчителя, що так важливо для сучасного майстра педагогічної справи.

6. Участь у змаганнях з ігрових видів спорту в якості організатора, судді змагань. Цей вид СРС опирається і є продовженням роботи, що проводилася на молодших курсах безпосередньо під керівництвом викладача. Тут значно зростають обсяг роботи і відповідальність, які покладаються на студента-суддю, вихователя, адже змагальність завжди супроводжується накалом емоцій, проявом характеру тих, хто бере участь у змаганні. У таких екстремальних умовах знання правил гри студентом-суддею — замало, потрібно в повній мірі проявити особисті якості: педагогічний такт, витримку, наполегливість, рішучість, спостережливість, волю у виконанні тих рішень, що приймаються за дуже обмеженим часом на обдумування. Чимало нових функціональних обов'язків покладається на організатора змагань, якому потрібно забезпечити місце проведення змагань у матеріально-технічному плані, роботу суддівської колегії, оформленні необхідної документації щодо проведеного заходу. В будь-якому випадку роль згаданого виду СРС у професійному становленні важко переоцінити. Особливо це актуально у роботі на селі, де вчитель фізкультури може бути єдиним, хто допомагає не тільки школярам, але і всім мешканцям села в організації і проведенні змагань зі спортивних ігор. Така діяльність рекомендована студентам випускних курсів. Можуть брати участь і найбільш підготовлені студенти III курсу. Для студентів IV курсу вимогами навчальної програми передбачено суддівство змагань не менше як з двох ігрових видів спорту.

7. Робота зі спортивною секцією в загальноосвітній школі є свідченням виробничої діяльності, тобто тієї ситуації, до якої готується студент на факультеті. Діапазон його дій

обширний і великий: від планування занять, забезпечення навчально-виховного процесу до спілкування з іншими вчителями, батьками дітей. Забезпечення всіх студентів цим видом СРС зі спортивних ігор було б ідеальною умовою формування творчого фахівця, своєчасно адаптованого до роботи в школі. Проте, на жаль, цей вид СРС рекомендований і забезпечений на практиці лише невеликій кількості студентів.

8. Робота в літньому таборі відпочинку дітей для студентів III курсу представлена, частіше всього, діяльністю вихователя, фізорга. Далеко не всім надається змога очолити діяльність однієї із секцій спортивних ігор. Проте нагода для використання елементів спортивних ігор у чисельних спортивно-масових заходах, святах більш ніж достатня, де потрібно творчо проявити студенту-вихователю свої знання, уміння, навички в нових для цього умовах. Цей вид СРС багато в чому повчальний: новий контингент вихованців і задач, що вирішуються в таборі відпочинку, співпраця зі студентами-вихователями, які представляють тут інші вузи країни. Прикладом сказаного може служити організація роботи в молодіжному таборі "Молода гвардія" м.Одеси. У місцевих літніх таборах відпочинку можливості для творчого професійного росту студенту-вихователю є аж ніяк не меншими.

9. Стажування в ДЮСШ чи не єдиний вид СРС, який дає можливість предметно ознайомитися зі структурою ДЮСШ, завданнями, які покладені на школу, джерелами її фінансування, організацією набору учнів, плануванням навчально-тренувального процесу, здійсненням виховної роботи тощо. Закріплення студентів IV курсу за конкретними тренерами ДЮСШ у відповідності до спортивної спеціалізації відбувається на початку вересня, коли активно здійснюється набір у відділення ДЮСШ. Спочатку стажування носить пасивний характер, а в останній тиждень, напередодні педагогічної практики, переходить в активну фазу. Організація, зміст вимоги до цього виду СРС представлені в навчальній програмі зі спортивно-педагогічного удосконалення. За наслідками стажування студенти подають на кафедру письмові звіти.

10. Педагогічна практика студентів в VII, VIII семестрах виступає як генеральні оглядини рівня готовності студентів до виробничої діяльності, допомагає виявити недоліки і упущення, що мали місце в навчально-виховному процесі з конкретної дисципліни у попередні роки. Вона індивідуалізує і ранжує прояв педагогічної майстерності кожного студента. За наслідками педагогічної практики вносяться необхідні зміни в навчання з тим, щоб у час, що залишився до випуску студентів, надолужити прогаване.

11. Індивідуальні навчально-дослідні завдання студентів (ІНДЗ) — новий вид позааудиторної роботи навчального, навчально-дослідницького характеру, яке виконується в процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується разом із складанням підсумкового іспиту чи заліку із цієї дисципліни. До різновидів ІНДЗ, зокрема, відносяться:

- анотація прочитаної додаткової літератури з курсу, бібліографічний опис, історичні розвідки тощо;
- розробка навчальних та діагностичних текстових завдань із шкільних навчальних курсів;
- розробка тематики та поурочних планів шкільних курсів й конспектів уроків.

Оцінка за ІНДЗ є обов'язковим компонентом іспитової оцінки і враховується при виведенні підсумкової оцінки курсу. Питома вага ІНДЗ у загальній оцінці з предмету може становити 30%-50%.

Останній вид самостійної роботи студентів — ІНДЗ, запропонований ректоратом. Його місце, зміст знаходяться в стадії пошуку і розробці. Ймовірно, що з наступного 2000/2001 н.р. він отримає свою нішу в системі СРС зі спортивних ігор.

Підбиваючи підсумки означеному вище, можна констатувати, що на кафедрі спортивних ігор ТДПУ накопичено і апробовано як у кількісному, так і в якісному плані достатній досвід використання різновидів самостійної роботи студентів з метою формування професійної майстерності вчителя фізкультури. Проте, ця робота буде значно ефективніша і відчутна за умов:

- остаточного оформлення ідеї СРС на системному, діяльнісно-цілісному підході до її

реалізації при належному контролі за навчально-виховним процесом;

- підвищення рівня готовності викладачів до запровадження СРС зі спортігор через поглиблення знань з проблеми на методичному семінарі, стажування, вивчення передового досвіду, самоосвіту;
- постійного поповнення необхідною навчально-методичною документацією, рекомендаціями, які б орієнтували і допомагали спиратися викладачам і студентам на системний підхід у реалізації СРС;
- створення непоказної, а реальної атмосфери педагогічної співдружності викладача і студента у плануванні, реалізації задач навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабушкин Г.Д. Актуальные проблемы профессионального становления и воспитания специалистов по физической культуре и спорту// Теория и практика физической культуры. — 1991. — №7. — С.11-15.
2. Бабушкин Г.Д. Самообразование студентов в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту// Теория и практика физической культуры. — 1987. — №8. — С.16-17, 21.
3. Гнітецька Т.В., Овчаренко Т.Г. Основи формування професійної майстерності вчителя фізичної культури// Матеріали І респуб. наук.— практ. конф. "Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні". — Луцьк, 1994.— С.119-121.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. — К: Вища школа. — 1990. — 248с.
5. Наумчук І.І., Наумчук В.І. Організація самостійної роботи з спортивних ігор та форми діяльності студентів факультету фізичного виховання// Наукові записки Тернопільського держ.пед. універ. Серія: педагогіка. № 3 — 1999. — С.162-167.
6. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры. — М.: Просвещение, 1980. — 112с.
7. Програми педагогічних інститутів. Спортивні ігри і методика їх викладання. — Тернопіль, — 1998. — 81с.
8. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие. — Полтава. — 1991. — 86с.
9. Чернишенко Т.М., Мельник В.В. Проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів з спеціальності "Фізична культура"// Матеріали І респуб. наук. — практ. конф. "Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні". — Луцьк, 1994. — С.206-208.

Олександр КАПІТАНЕЦЬ

ШЛЯХИ Й УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

Підготовка менеджерів для підприємницької діяльності зумовлює низку актуальних проблем, які потребують наукового обґрунтування. Проблема дослідження впливає із суперечностей між практикою і теорією підприємницької діяльності, що склалися на сьогодні. Підприємницька теорія на сучасному етапі розвитку фрагментарна, наповнена емпіричним матеріалом, узагальненнями на рівні здорового глузду та життєвої логіки. Деякі узагальнення, закономірності емпіричного рівня, об'єктивність, сформульовані без достатніх логічних особливостей і дотримання обов'язкових атрибутів закономірного зв'язку, які виражають тільки кількісні співвідношення підприємницької діяльності без її якісної характеристики, не можуть бути надійною основою для створення ефективного підприємництва, яке забезпечувало б зростаючі потреби підприємницької практики.

Відомо, що рівень будь-якої науки досягається тільки з виходом її на якісно новий рівень дослідження власного предмету, накопиченням достовірних знань про глибинні зв'язки, які пронизують підприємницьку діяльність. Їх десятки і сотні, доки ми не з'ясуємо хоча би головні

з них, не визначимо їх системоутворювальні компоненти, зв'язки і взаємозалежності, не зможемо правильно ставити та якісно вирішувати практичні проблеми підприємництва, професійної діяльності менеджера.

Таким чином, актуальність проблеми підприємницької діяльності визначається її теоретичним і прикладним значенням.

Якщо виявити глибинні закономірності підприємництва, подати їх у системі, то можна якісно здійснити прогностичну функцію, тобто: діагностувати, прогнозувати, проектувати, планувати і реалізувати процеси становлення і розвитку підприємництва. Іншим актуальним напрямком дослідження підприємницької діяльності є теоретичне обґрунтування нової технології підготовки менеджерів. Традиційна система підготовки, яка склалася історично, спрямована в цілому на професійну підготовку спеціалістів будь-якої галузі. Підготовка спеціалістів за такою схемою сьогодні виявляється малоефективною, оскільки, з одного боку, вона розвиває і формує в цілому професійну майстерність і не впливає на весь процес формування її як особистості, не сприяє розкриттю творчих властивостей і якостей. У зв'язку з цим постає проблема пошуку нових моделей підготовки фахівців для цієї галузі. До нової моделі не можна підійти еволюційним шляхом — вона потребує глибокого науково-культурно-освітнього дослідження і розробки методології інноваційного процесу підготовки менеджерів для підприємницької діяльності. Остання має забезпечувати не тільки високий професійний рівень спеціаліста, а й розвиток необхідних його якостей, а саме: сенсорних, перцептивних, атенційних, мнемічних, імаженітивних, вольових, професійно-педагогічних, які відіграють провідну роль у підприємницькій діяльності.

Для вирішення цих завдань у Хмельницькому інституті економіки і підприємництва проводяться дослідження з проблеми виявлення і наукового обґрунтування ефективних шляхів і умов професійної спрямованості педагогічної підготовки менеджерів організацій.

Теоретичні дослідження, аналіз експериментальних даних і узагальнення передового досвіду педагогічної роботи дали можливість визначити основні шляхи і умови здійснення професійної спрямованості педагогічної підготовки менеджерів.

Розглянемо основні з них:

- виявлення можливостей для профілювання змісту професійної педагогіки, адекватних професійній діяльності менеджера;
- визначення місця педагогічної дисципліни в структурі навчального плану як важливої умови забезпечення зв'язку педагогічної науки з професійним навчанням менеджерів;
- вдосконалення логічних схем побудови педагогічної дисципліни з урахуванням необхідності розвитку найважливіших понять у процесі професійної підготовки менеджерів.

В.Зубов пише, що при побудові навчальної дисципліни доцільним є вибір таких основних понять, форм законів, послідовності та логіки викладу навчального матеріалу, які при повній відповідності структурі науки мають найбільшу широту та можливість для використання в різних галузях людської діяльності [1, 43].

Результати дослідження свідчать, що введення у зміст педагогічної підготовки навчального матеріалу, спрямованого на поглиблене вивчення професійно значущих теорій та понять, як такого, що не порушує загальної логіки навчальної дисципліни, є ефективним засобом здійснення професійної спрямованості основ педагогічної науки.

Одним із обов'язкових шляхів реалізації професійної спрямованості педагогічної підготовки є підбір професійно значущого фактичного (додаткового) навчального матеріалу.

Особливого значення в системі додаткового навчального матеріалу набуває розв'язування педагогічних завдань із професійним змістом, у яких прихована в умові наукова закономірність виражена через фактичний матеріал професійного характеру.

Серед вимог до таких завдань необхідно виділити дві найважливіші:

- а) педагогічне завдання повинно мати наукову цінність, тобто відповідати певній темі педагогічної підготовки;
- б) об'єктивно відображати зміст професійної діяльності [3, 86].

Особливість вимог полягає у тому, що завдання одного і того ж типу слід розв'язувати як під час навчальних занять з педагогічної підготовки, так і при відповідній професійній

підготовці менеджерів. Потрібно відзначити при цьому, що професійна спрямованість педагогічного завдання буде різною. Синтез знань із професійно-педагогічних галузей у процесі підготовки менеджерів підвищує ефективність використання наукових знань і є одним із найдійовіших шляхів здійснення професійної спрямованості.

Відбір методів, методичних прийомів, засобів навчання, які активізують процес засвоєння і застосування професійно-педагогічних знань і вмінь — також один із найважливіших шляхів здійснення професійної спрямованості педагогічної підготовки менеджерів.

Втілення розглянутих шляхів у практику професійної спрямованості педагогічної підготовки менеджерів повинно ґрунтуватися як на загальнодидактичних принципах, так і на специфічних принципах. Під специфічними принципами професійно-педагогічної підготовки розуміємо специфічні правила, положення, що розкривають особливості професійно-педагогічної діяльності менеджера і визначають відбір, структуру змісту професійно-педагогічної підготовки та її реалізацію у навчально-виховному процесі. Такими специфічними принципами є:

Принцип функціональної повноти професійно-педагогічної підготовки менеджерів, суть якої полягає в тому, що у зміст професійно-педагогічної підготовки повинні входити поелементні компоненти системи, обумовлені діями таких основних факторів:

- структурні компоненти, інваріантні специфіці професійної діяльності менеджера;
- компоненти виховання, що відображають інваріантні якості розвитку і формування особистості менеджера.

2. Принцип професійно-педагогічної мобільності, який трактується як можливість молодих фахівців-менеджерів швидко засвоювати нововведення у їх професійній діяльності. Професійна мобільність охоплює не тільки професійний аспект, але й соціальний, педагогічний та психологічний. Він відображає необхідність всебічного розвитку менеджера, успішного формування професійно-педагогічних основ його професійної майстерності.

3. Принцип стабільності та динамічності, який передбачає наявність стабільної основної частини педагогічної дисципліни та динамічної професійної частини.

4. Принцип уніфікації та диверсифікації. Під уніфікацією ми розуміємо приведення змісту професійно-педагогічної підготовки до єдиної форми для підготовки менеджерів зі споріднених груп спеціальностей.

Для визначення професійно-педагогічної підготовки менеджерів важливу роль відіграє розробка критеріїв відбору їх змісту. Критерії відбору повинні забезпечувати точність, достовірність, відтворення, доказовість, логічну побудову змісту навчального матеріалу з професійно-педагогічної підготовки менеджерів.

Такими основними критеріями є:

- системний підхід до відбору і побудови змісту професійно-педагогічної підготовки;
- ретельне врахування педагогічних базових знань, отриманих менеджером до включення в процес профосвіти менеджерів професійної діяльності;
- відповідність мети завданням професійно-педагогічної підготовки і профосвіти менеджера;
- ступінь узагальнення змісту професійно-педагогічної діяльності;
- відповідність професійно-педагогічного навчального матеріалу до тенденцій розвитку і професійної діяльності менеджера;
- раціональне співвідношення базової та професійної частини змісту професійно-педагогічної підготовки.

Зміст професійно-педагогічної підготовки менеджерів потребує наукового обґрунтування, яке виражається у відборі системи наукових понять і знань, їх розподілі в структурі змісту, в розташуванні навчального матеріалу з урахуванням вимог комплексних педагогічних міжпредметних зв'язків між структурними елементами відповідно до логіки навчального предмету і логіки відповідної галузі наукового знання. У визначенні структури змісту професійно-педагогічної підготовки важливе значення мають також і міжпредметні зв'язки, які необхідно враховувати при побудові її змісту в системі педагогічних ідей і понять

навчального предмету. Все це повинно бути виражене як сполучення елементів цілісної системи професійно-педагогічної підготовки, єдності її побудови і функціонування.

Співставлення структури наукових знань, включених у зміст професійно-педагогічної підготовки менеджерів, дозволяє стверджувати, що в основному кожному із сучасних фундаментальних спрямувань науки відповідає самостійна навчальна дисципліна.

Проблема засвоєння педагогіки у змісті професійної підготовки менеджерів тісно пов'язана з питанням про те, як її вивчати — як окремий предмет чи як курс у складі інших, наприклад, “Основи психології і педагогіки”.

Для вирішення цієї проблеми проаналізуємо предметну структуру змісту професійної підготовки менеджерів. У процесі розвитку наукових знань, під впливом соціальних і економічних перетворень, відбуваються зміни не тільки змісту і логічної структури окремих наук, але й самих наукових знань в цілому. Це визначає необхідність ствердження не тільки змісту навчальних дисциплін, але й всієї структури професійної підготовки менеджерів. Супутні зміни, що відбуваються у виробничій і соціальній сферах, висунули проблему структури знань у структурі змісту професійної підготовки менеджерів.

Як відомо, систематичне вивчення основ професійних наук потребує такої предметної структури змісту професійної підготовки менеджерів, при якій усім сторонам дійсності, визначеним наукою як їх предмети, відповідають окремі навчальні дисципліни.

Оскільки професійна педагогіка менеджерів докорінно змінює сформовані уявлення про одну з сторін дійсності, примушуючи вводити в систему категорій науки цілком нові фундаментальні поняття, безпосередньо пов'язані з професійною педагогікою, природно, що вивчення педагогіки повинно увійти до змісту професійної підготовки менеджерів як окрема дисципліна.

Якщо навчальний матеріал із професійної педагогіки розподілити у складі іншого навчального предмету, то дані про цю дійсність будуть систематизовані не за основними педагогічними ознаками, за якими вони виділені в педагогічній науці, а за другорядними, оскільки вони будуть викладені в логіці того чи іншого навчального предмету. Це природно викликає формування в майбутніх менеджерів неповні і навіть перекручені уявлення про ту сферу дійсності, яка повинна бути відображена в основах професійної педагогіки менеджменту.

Більше того, вивчення цих основ виключає можливість формування головних, фундаментальних педагогічних понять за логікою структури педагогічної науки. До того ж поняття, сформульовані у логіці вивчення іншого навчального предмету, є сторонніми у його понятійній системі і сприймаються студентами як другорядні, які не мають принципового значення. Відомо, що навчальний предмет належить до категорії засобів, за допомогою яких здійснюється розширене відтворення людського суспільства – передача майбутнім менеджерам цих знань, навичок, умінь, що забезпечують його включення в найрізноманітніші сторони професійної діяльності.

З погляду науки, вибір засобів діяльності визначається як метою – заздалегідь мислимим результатом діяльності, так і особливостями об'єкту діяльності. З цього положення випливає, що дидактичні компоненти навчальної програми та їх взаємозв'язки повинні визначатися не тільки метою і завданнями підготовки менеджерів, але й особливостями їх професійної діяльності. Отже, побудова змісту професійно-педагогічної підготовки повинна забезпечувати:

- формування системи узагальнених професійно-педагогічних знань;
- вироблення професійно-педагогічних навичок і вмінь;
- розвиток оперативного і творчого мислення.

Узагальненість системи професійно-педагогічних знань є одним із основних показників результатів підготовки менеджерів. Тому програма повинна бути побудована так, щоб у результаті засвоєння кожної теми у майбутніх менеджерів формувалися ті чи інші узагальнення. Це може бути досягнуто шляхом відбору і розгортання широких фундаментальних професійно-педагогічних понять.

Іншою важливою вимогою до змісту підготовки є необхідність формування професійно-педагогічних навичок і вмінь. Якісне забезпечення формування професійно-педагогічних

навичок і вмінь визначається безпосереднім зв'язком теорії і практики підготовки менеджерів, відображаючи їх причинно-наслідкові відносини.

Розробка системи розвитку оперативного творчого мислення - важлива психолого-педагогічна умова відбору змісту і побудови навчальної програми з професійної педагогіки менеджерів. При підборі завдань, запитань і вправ для формування мислення необхідно зосередити увагу як на особливостях структури оперативного творчого мислення, так і на специфіці характеру його проходження.

Новий зміст професійно-педагогічної підготовки варто реалізувати через програму "Основи професійної педагогіки". Для дидактичної її побудови найбільш перспективний системний аналіз, який дозволяє розглянути вплив різноманітних факторів на структуру і зміст професійно-педагогічної підготовки. Відомо, що для кожної системи, яка володіє чіткою структурою, характерний вплив одних елементів на інші, причому в більшій або меншій ступені послідовності [2, 64].

Виділену систему понять як змістовних елементів знань ми розглядаємо з позиції того, що і як вона виражає, у які логічні зв'язки входить з поняттями інших тем і розділів програми. Самі собою, окремі поняття нічого не можуть сказати ні про зміст, ні про зв'язки між собою. Але зв'язані певною системою, вони розкривають дидактичну структуру наукових понять і знань навчальної дисципліни. В його логічній структурі закладені потенційні можливості для реалізації як внутріпредметних, так і міжпредметних зв'язків даної дисципліни.

Однак, з'ясовані міжпредметні зв'язки не обмежуються узгодженням часу викладення тих чи інших наукових понять і спільного використання знань. Мова йде про трактування закономірностей, понять чи наукових фактів, засвоєння яких забезпечує формування глибоких і міцних знань в наукових основах професійної підготовки менеджерів і розвиток необхідних здібностей, які потрібні для опанування професією менеджера. Об'єктивні можливості взаємних зв'язків, закладених у змісті професійно-педагогічної підготовки повинні бути співставлені із системою дидактичних засобів, прийомів і методів, що сприяють їх здійсненню.

Для обґрунтування змісту професійно-педагогічної підготовки ми провели його логічний дидактичний аналіз. При логічному аналізі ми виділили і провели конструювання системи основних понять у навчальній програмі, встановили логічну послідовність їх вивчення. При цьому, був використаний метод матричного аналізу.

На основі результатів проведеного логічного аналізу ми змогли:

- встановити групи основних педагогічних понять, які є необхідними в процесі вивчення професійної педагогіки менеджерами;
- виявити дані, які порівняно з іншим матеріалом не несуть інформаційного перевантаження;
- виділити основні елементи, у яких проходить введення того чи іншого педагогічного поняття, а потім — розвиток ознак його змісту, що є основним моментом у визначенні логічної структури дисципліни "Основи професійної педагогіки".

Таким чином, у результаті логічного аналізу була встановлена така структура, яка відображає послідовність розкриття науково-педагогічних понять і їх взаємозв'язок із відповідними професійними знаннями менеджерів, які складають зміст їх професійно-педагогічної підготовки.

Розглянуті шляхи і умови забезпечення професійної спрямованості педагогічної підготовки менеджерів свідчать про значні можливості педагогічної науки у здійсненні органічного зв'язку її вивчення з професійною підготовкою менеджерів. Забезпечення такого зв'язку не порушує природної логіки і органічної цілісності основ науки, закладених у змісті підготовки менеджерів.

Найсуттєвішою тенденцією процесу професійної спрямованості є підвищення наукового рівня вивчення відповідних основ наук в умовах органічної єдності абстрактного наукового та конкретного фактичного професійного і педагогічного навчального матеріалу за рахунок інтенсифікації процесу застосування відповідних наукових знань у практичній професійній діяльності менеджера. Здійснення професійної спрямованості педагогічної підготовки

неадекватне для всіх професій: менеджер виробництва, менеджер організацій тощо. Для кожної професії менеджера у змісті професійно-педагогічної підготовки варто врахувати особливості професійної діяльності менеджера.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зубов В.Г. Политехническое образование в современных условиях. – Советская педагогика — 1975 — №3, — С.42-46.
2. Методы системного педагогического исследования /Под ред. Н.В.Кузьминой. –Л., 1980 – 172 с.
3. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности// Психологический журнал, - 1995, — №1 –С.84-90.
4. Осіпова Л.В., Шепта Н.С. Деякі проблеми підготовки фахівців з менеджменту та маркетингу.// Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий освітянський простір. Збірник доповідей міжнародної науково-методичної конференції. – Вінниця, 1999, том 2 –С.43-45.
5. Сірий Е., Фареник С. Становлення і розвиток підприємництва в Україні.// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. –Хмельницький, 1999. – С.16-19.
6. Щёкин Г.В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента.// Научно-практическое пособие. Межрегиональная Академия Управления персоналом. — 1999. – 399 с.

НОВЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ФРН

Планування навчального процесу в початкових школах Німеччини передбачено в навчальному плані, середньостроковому робочому плані, тижневому плані, спланованій темі (як частині навчальної програми) і в навчальній одиниці часу.

У процесі наближення до конкретної реалізації завдань уроку з'являється все більше проблем. Потрібно точно вирішити, яку мету потрібно досягти, який зміст передати, вибрати відповідні методи. Ця сфера безпосередньої підготовки є важливою частиною професійної роботи вчителя. "Тут потрібно наперед обдумати, уявити собі мету, в думках пробігти шлях і при цьому намагатися передбачати можливі реакції школярів. Це є суть підготовки до уроку. Це робить також кожна людина, яка має перед собою важке завдання" [1, 330].

Загальні схеми можуть описати структуру уроку лише в загальному. Вони повинні бути узгоджені відповідно до предмета. Шаблонне переймання артикуляційних схем веде до методичного консерватизму.

Планування уроку здійснюється шляхом застосувань великої кількості гіпотез. Тому заняття відзначаються динамізмом і варіативністю.

Послідовність, структура і взаємодія окремих етапів уроку залежать від своєрідності навчального предмету. Наприклад, поняття "мовна зустріч" вимагає уточнення, якщо воно буде використовуватися для уроку граматики, або читання. Тут можна говорити про поодинокий випадок, що зустрічається у "зустрічі з матеріалом слів" або "зустрічі з текстом" [5; 182].

Планування навчання залежить від багатьох факторів, які впливають на проведення уроку: наявність засобів навчання і праці, інтереси школярів, їх звичок, попередніх знань, поглядів.

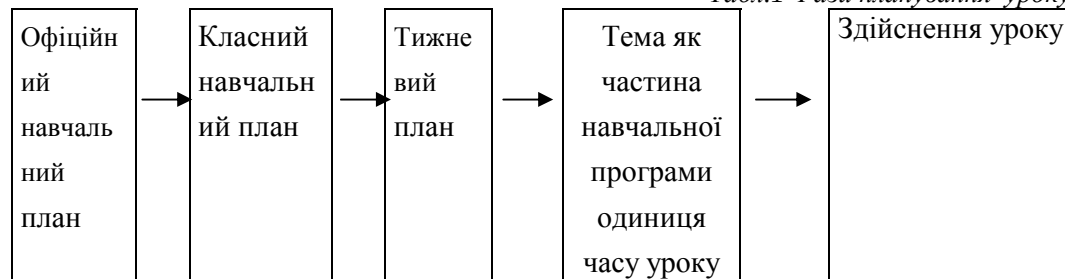
"Не можна подати загальноприйнятої схеми уроку, тому що є різні шляхи навчання, залежні від обставин справи, яка вивчається, від передумов, мети до якої прагнеш" [5, 172].

Абсолютизація єдиної структури робить урок неефектним. Особливо яскраво показує цю небезпеку В.Шульц, на думку якого: "Концентрація на саму тему може призвести до повної невідздатності школярів" [14; 16].

Сприяють проведенню уроку так звані "структурні моделі" з окремих фахових галузей. Саме вони дають початківцю перші вказівки, які основні аспекти навчального процесу повинні домінувати, так як: "Ці моделі дають корисні вихідні дані, якими вчитель може керуватися під час підготовки до уроку" [4; 103].

Планування занять зображено на таблиці 1.

Табл.1 Фази планування уроку.



Для обґрунтування фаз планування і здійснення уроку німецькі дидакти пропонують:

- а) характерні поняття для головних фаз навчального процесу і пояснення їх функцій;
- б) огляд загальних основ уроку;
- в) структурні моделі для окремих професійних галузей початкової школи;
- г) ознайомлення з теоретичними основами окремих професійних галузей;
- д) пояснення загальних визначень на конкретних прикладах (прикладі уроків).

На основі цієї інформації вчитель має можливість самостійно і відповідно до ситуації планувати власний урок.

Для поурочного планування треба врахувати чотири основних завдання: конкретний аспект, ситуативні дані, дидактична і методична підготовка (див. табл. 2).

Таблиця 2 Дидактичні основи планування уроку

Предмет
Діапазон навчального предмета
Зміст основних понять
Опис навчального предмета
Фахове відношення
Зв'язок з іншими навчальними предметами або спеціальностями

Ситуація
Передумови: розвитку вмінь, здібностей
Працевдатність
Шкільний режим роботи
Клас як соціальна структура
Навчальна готовність
Величина навчальної групи
Класне приміщення
Тривалість уроку і момент уроку
Робоче приміщення
Робочі матеріали і засоби інформації.

Дидактичні аспекти
Смислове відношення
Сприяння особистому розвитку
Повсякденна ситуації
Структурні особливості матеріалу
Доступність, місцеві особливості
Взяття до уваги фахових категорій
Відповідні до предмета методи
Визначення навчальної мети

Методична підготовка
Структура частини змісту
Структура навчальних фаз
Вибір навчальних матеріалів засобів інформації
Активізація школярів
Введення різних соціальних та робочих форм
Забезпечення результатів праці
Активність вчителя
Контроль навчальних цілей

Табл.3 Моделювання уроку

Herbart	Ясність:	Асоціація:	Система:	Метод:	
Ziller	аналіз	синтез	асоціація	система	метод
Rein	підготовка	виконання	зв'язок	висновок	застосування
Dörfeld	споглядання	мислення	застосування		
Seyfert	вступна бесіда		розробка нового	усвідомлення	активізація
Neubert	вступна бесіда		виконання	пам'ять	заключний момент
Kerschensteiner	аналіз труднощів		можливе розв'язання	перевірка припущень	впевненість у дійсності
Sheibner	робоча мета уроку		перевірити систематизування	здійснення	оцінити результат роботи
Stöcker	проблемний період	передбачення точне мислення	вживання	передача	
Проект-метод	мета уроку		планування	виконання	оцінювання
Roth H.	мотивація	період труднощів	період розв'язання і дії	запам'ятовування, вправляння	
Drefenstedt/Neuner	вступ у роботу з новим матеріалом	робота над матеріалом	дія і розвиток	застосування систематизація контроль і оцінка	
Okon	проблемна ситуація	розв'язання проблеми	інтеграція окремих результатів	перегляд результатів	

Планування навчального процесу – це науково обгрунтоване проектування становлення і розвитку кожного учня. Воно вимагає врахування актуальних питань у галузі освіти і виховання, цілеспрямованості, відповідності форми і методів навчання віковим особливостям школярів. Планування здійснюється шляхом застосування великої кількості припущень. Визначення цілей, змісту, методів залежить від навчального предмета, професійної підготовки учителя, соціально-економічних факторів.

Порівняльний аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду сприятимуть ефективному проведенню освітніх реформ в Україні, підвищенню якості організації навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Aebli, H.: Grundlagen des Lehrers. Klett-Cotta, Stuttgart 1987.
2. Correll, W.: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Auer, Danauwörth 1976, 7. Aufl.
3. Geisreiter, E. Artikulation und Dynamisierung des Unterrichts. In: Blätter für Lehrerfortbildung 3/1978, S.103-106.
4. Glöckel, H.: Vom Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1990.
5. Glöckel, H.: Vorbereitung des Unterrichts, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1989.
6. Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 9/1962, S.407-427.

7. Kopp, F.: Didaktik in Leitgedanken. Auer, Donauwörth 1965.
8. Oppolzer/Gmelch: Die Artikulation des Unterrichts in historischer Sicht. In: Schmaderer, S. 59-69.
9. Petßen, W.H.: Handbuch Unterrichtsplanung, Ehrenwirth München 1988, 3. Aufl.
10. Rumpf, H.: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Ehrenwirth, München 1986.
11. Schröder, H.: Lernen und Lehren im Unterricht. Michael Arndt, München 1991, 3. Aufl.
12. Schulz, W.: Unterrichtsplanung Urban & Schwarzenberg, München 1980, 2. durchges. Aufl.
13. Vierlinger, R.: Unpädagogische Nebenwirkungen von Planungsritualen im Unterricht. In: Pädagogische Welt 8/1990. S. 348-351.
14. Vogel, A.: Artikulation des Unterrichts. Otto Maier, Ravensburg 1975 H. Aufl.
15. Wittenbacker, K.: Die Unterrichtsplanung. Prögel, Ansbach 1976.

Наталія КОЗАК

ПРАКТИКА ЯК ДРУГА ФАЗА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФРН

Найважливішою особливістю професійної підготовки майбутніх учителів ФРН була і залишається відсутність єдиної загальнодержавної системи педагогічної освіти. Кожна з федеральних земель має свої характерні риси педагогічної підготовки, успадкувавши при цьому розподіл на дві фази — теоретичну і практичну.

У підготовці вчителів як колишньої НДР, так і ФРН можна виділити дві форми педагогічної практики [5]:

- практика з відвідування уроків, яка, як правило, пов'язана з педагогічною підготовкою і отриманням знань педагогічного напрямку, служить шкільній (навчальній і позанавчальній) діяльності, діяльності та відносинам між учнями й учнівськими групами, у якій студенти-вчителі ведуть певні спостереження й виконують аналітичні завдання. Так, вони зобов'язані набути перший досвід у педагогічній діяльності (наприклад, як помічники класного керівника). Цій меті і служила в НДР педагогічно-психологічна практика (3 тижні), яка, зазвичай, проходила в "рідній школі". Після проходження тієї практики студенти готували відповідні доповіді й повідомлення. Із 1982 року цей вид практики переріс у шкільно-практичні вправи з педагогіки і психології під безпосереднім керівництвом викладачів і ставила перед собою мету досягти вужчих зв'язків із теоретичними навчальними заходами. У ФРН практика з відвідування уроків реалізовувалась завдяки заходам, які проводились протягом року;
- шкільна практика, у якій студенти зайняті практично: проводять уроки і більшою чи меншою мірою входять у життя школи. За метою і змістом шкільна практика відрізняється у двох системах підготовки вчителів. Двофазність освіти у ФРН зумовлює те, що шкільно-практичне навчання (здебільшого блокова практика у вільний від навчання час) розглядають переважно як поле навчання, а не як поле діяльності, практично навчальна підготовка є завданням другої фази. У модельних спробах однофазної підготовки (Ольденберг, Оснабрюк), а також у шкільно-практичних навчальних формах деяких інших університетів (наприклад, Бремен, Мюнстер) акцентувалась увага на безпосередній професійно-підготовчій освітній функції шкільної практики та спонукала її до ефективного впровадження. У зв'язку з цим розширилася робота менторів (вчителів підготовки) і спільна робота з ними як рішуча умова успіху шкільної практики.

У фаховій підготовці вчителів у НДР шкільно-практична підготовка розпочиналася великою шкільною практикою у 8 семестрі і тривала 13 тижнів. Із 1986 року в розпорядженні майбутніх учителів було вже 27 тижнів на 5 (шкільно-практичному) курсі. У навчанні вчителів початкових класів передбачалась мала (5 тижнів) і велика (8 тижнів) шкільні практики у 5 і 8 семестрах. В обох випадках форми підготовки студентів у практиці розширювались завдяки шкільно-практичним вправам з методики настільки, що кожен студент у рамках даних вправ 8-12 годин працював під керівництвом методистів. Для проходження шкільної практики в розпорядженні студентів завжди був постійний склад менторів, які і контролювали їхню діяльність здебільшого роками, і тісно співпрацювали з методистами [5].

У підготовці вчителів у НДР існували подальші форми практики, в яких були задіяні

студенти:

- практика під час літніх канікул (канікулярно-табірна) відбувалась після першого курсу. Після першого підготовчого тижня студенти працювали 3 тижні керівниками груп чи гуртків у центральних чи виробничих канікулярних таборах, або також у рамках місцевих (шкільних) організацій канікул.

Керівництво практиками, яке здійснювалося вищими школами (галузь педагогіка/психологія), було інтенсивним по-різному.

Політико-педагогічна діяльність (ППД) [5, 6] проходила в середині 80-х років як організаційний процес протягом семестру (здебільшого 40 днів) на першому, на деяких відділеннях – на другому курсі. Студенти як помічники при роботі в піонерській організації, а також у технічних, культурних і спортивних секціях та гуртках повинні були черпати свій перший досвід позашкільної роботи.

Відповідальність за організацію ППД спочатку покладалася на організацію молоді, яка пізніше довела свою неієздатність. Тому за вирішення цього завдання взяли педагогічно-вчительські сили. Різноманітні організаторські труднощі, незрівнянно велика витрата часу, незацікавленість учнів призвели до майже повної відсутності в ППД. Про це ж свідчило й оцінювання думок студентів.

Студенти, майбутні учителі покладають на педагогічну практику багато сподівань, адже мета їхнього навчання – добре підготуватись до майбутньої педагогічної діяльності. Вони бажають працювати глибше та інтенсивніше і вважають, що практична педагогічна діяльність повинна бути обов'язковим принципом освіти. Це відіграє важливу роль, адже вже з самого початку навчання більшість студентів набирають першого досвіду в педагогічній діяльності. Звідси стає зрозумілим, що студенти позитивно ставляться до будь-яких форм практичного навчання, адже під час практики вони працюють самостійно, свідомо й відповідально. Таким чином, майбутні вчителі повністю визначали форми практики і критично їх оцінювали.

Таблиця 1 містить результати опитування студентів з Потсдаму [10].

Опитуваних попросили оцінити вплив практики на засвоєння вимог навчання і на розвиток особистості.

*Таблиця 1. Вплив практики на предметну кваліфікацію (1 рядок);
розвиток особистості (2 рядок)*

Практика	7семестр к.о.=243	8семестр к.о.=262	7семестр к.о.=254	8семестр к.о.=266	7семестр к.о.=192	8семестр к.о.=197
Політично-педагогічна діяльність (ППД)	38 46	50 51	40 45	51 58	41 50	53 58
Канікулярно-табірна практика (КТП)	60 61	66 69	56 59	66 70	65 65	75 73
Психолого-педагогічна практика (ППК)	- 48	52 53	- 41	53 53	- 50	- 55
Шкільно-практичні вправи (ШПВ)	75 70	71 68	65 61	65 61	76 71	80 70
Велика шкільна практика (ВШП)	- -	98 90	- -	91 89	- -	95 91

Цікавим є те, що при оцінюванні впливу практики думки студентів чоловічої і жіночої статі розходяться. Це спостерігається на прикладі 7 семестру списку всіх зарахованих 1973 р. у Потсдамі.

Таблиця 2. Вплив практики на предметну кваліфікацію (1 рядок) і розвиток особистості (2 рядок)

Практика	Жінки к.о.=207	Чоловіки к.о.=36
ППД	40 50	22 23
КТП	62 63	53 57
ППП	48 48	32 27
ШТВ	77 72	65 67

Оцінювання практичних форм освіти на перших курсах виявило, що вплив на зміцнення ставлення до навчання і до професії переважно позитивний, хоч вони є різними для різних форм.

PREUSS у 1979 році провів дослідження в педагогічних інститутах Потсдаму, Лейпціга й Гюстрова.

Таблиця Вплив практичних форм освіти на розвиток ставлення (1 рядок – вплив на навчання, 2 рядок – вплив на професію) [5].

Практика	Разом	Потсдам	Лейпціг	Гюстров
ППД	к.о.=845 53 51	к.о.=395 51 49	к.о.=206 52 46	к.о.=244 56 58
КТП	к.о.=550 63 74	к.о.=200 70 78	к.о.=173 61 68	к.о.=177 64 76
ППП	к.о.=672 61 71	к.о.=272 62 65	к.о.=218 58 75	к.о.=182 63 72

У це дослідження включено також уявлення студентів про краще оформлення даних практичних форм освіти. Для покращення проведення психолого-педагогічної практики студенти пропонували:

- збільшення практичних завдань на парах перед практикою (79%);
- поширення теоретичного проходження матеріалу (64%);
- вибірково-обов'язкову постановку завдань (60%);
- велику взаємодію педагогічних і психологічних занять (58%);
- підвищення здатності використання необхідних теоретичних знань (53%);
- підвищення ефективності практичних завдань для майбутньої професії (51%);
- кращу організацію практики (46%);
- інтенсивне самостійне вивчення педагогіки та психології перед практикою (24%).

У цих і подібних студентських висловлюваннях очевидною є основна проблема ефективної організації практичних форм освіти. Питання полягає в тому, як, власне, вдається вплинути теорією і практикою на діяльність студентів.

Для студентів-учителів є вирішальним те, наскільки вони безпосередньо задіяні у шкільній практиці, на скільки самостійно і самовіддано вони можуть проводити уроки, не виключаючи при цьому відповідної оцінки та необхідного керівництва і підтримки. Практика надає їм можливість самостійного випробовування і самоствердження та пропонує прямий і активний контакт із професійною сферою діяльності.

Те, що практична педагогічна діяльність не гарантує ще розвитку професійної компетенції, педагогічної можливості, які характеризують доброго вчителя, - це є важливим для ефекту практично-шкільної освіти. Вагомість полягає в тому, наскільки студент є кваліфікованим, орієнтується на теорію і наскільки організованим буде керівництво практикантів, яке проводиться менторами та методистами. В іншому випадку існує небезпека,

що будуть вправлятися і закріплюватися традиційні навички і способи поведінки, які не відповідають вимогам щодо важливої вчительської роботи.

“Поділ праці” [7, 279] – такий вислів у двофазній підготовці у ФРН вжито Розенбушем: “Студенти повинні добре зрозуміти, що безпосереднє практичне загартування є спочатку метою освіти, підготовкою до служби і лише побічним ефектом під час навчання в період практики”. Те, що протягом проходження практики у школі студенти часто мають недостатньо можливості самостійно проводити уроки, буде сприйматися як незадовільна організація шкільної практики й відповідно вона буде негативно оцінена. Так, наприклад, опитані Фрехом [6, 87] студенти-практиканти наводять такі причини переважно негативного оцінювання їхньої практики:

- відсутність можливості самостійно викладати і відповідно до цього нести відповідальність за клас (36%);
- відсутність конкретних уявлень про роботу і труднощі вчителів (28%);
- відсутність підготовки й керівництва практикою (22%);
- недостатній контакт із вчителями (13%);
- відсутність оцінювання й результатів практики (14%).

Взагалі, критика спрямовується на:

а) відсутність достатнього контакту з учителями як однієї з істотних передумов отримання конкретних уявлень про роботу, труднощі і проблеми вчителів;

б) той факт, що спостереження саме не веде до реального розгляду шкільних проблем, а лише дозволяє визнати власні дії, дійсні складності і протиріччя, а також позитивний досвід шкільних буднів;

в) відсутність підготовки керівництва й висновків про практику.

Цілком подібні результати встановлені Тітце і Розенбушем [8; 7]. Останні називають такі причини незадоволення студентів навчанням під час шкільної практики.

Шкільно-практична підготовка фахівців на сучасному етапі не є елементом освіти, який розглядають тотожні і професійні науки, що готують у вибраних сферах шкільної дійсності. Але ця протилежність дійсно спостерігається. Дуже дивним залишається те, як ці два фактори не співвідносяться між собою і є далекими від шкільної дійсності. Необхідною повинна бути націленість практики на її основну функцію: застосовувати теоретичні знання в ситуаціях шкільної дійсності.

У зв'язку з цим всі учасники повинні визнати свою компетенцію з цього елементу освіти та інтенсивніше працювати над собою. Взаємозв'язок практики зі школою і вищим навчальним закладом необхідно покращити, а саме, збільшити професійні компетенції студентів, краще підготувати вчителів-методистів, ґрунтовніше й методично правильно організувати процес педагогічної практики.

Про те, щоб організувати практику по-іншому, веде мову Верес [10], що окреслює зусилля розв'язання цього питання Мюнстерським університетом. Із 280 опитаних студентів, які пройшли п'ятиденну практику, отримано такі відповіді: 44% - дуже задоволені; 44% - досить задоволені; 11% менше або зовсім незадоволені. Автори так узагальнили думки студентів [10, 14]:

- “у шкільній практиці встановлено “Співвідношення між теорією і практикою”, яке розглядається в підготовці вчителів як основне. Проте студенти не описують точно, що саме вони розуміють під “теорією” і що — під “практикою”. Очевидно, те, що пропонується на лекціях і семінарах у вищій школі, є для них “теорією”. Шкільна дійсність, яку вони пережили під час практики, ототожнюється з “практикою”.

- Шкільну практику переживають як “тест” [4], під час якого студент повинен добитися визнання учнів. Шкільна практика отримує ранг випробовування, в якому студент і “випробовує” свої сили.

- Все більше уваги приділяється значенню особистої участі у шкільній практиці. Шкільна практика як “особиста невелика ділянка”, у якій спілкуються з учнями і менторами. Доцент вищої школи має, очевидно, лише суперечливе “право гостя”.

- Практика як “необхідність теорії” рішуче впливає на те, що багато студентів

змінюють точку зору про майбутню професію і про своє навчання.

• Недвозначним є ставлення опитаних студентів після завершення шкільної практики” [57].

Студенти подають такі пропозиції про покращення практики [5]:

- заплановані попередні обговорення проведених занять;
- спеціальні семінари, які б готували до практики;
- старанний підбір доцентів і менторів чи навчання менторів перед початком практики;
- надавати більше часу і конкретної допомоги з боку доцентів і менторів при проходженні практики;
- семінари з пропозиціями про ведення практики або створення студентських гуртків з обміну досвідом;
- спільні обговорення студентів, менторів і доцентів при оцінюванні практики у закладах її проходження.

Практична підготовка майбутніх учителів ФРН триває в різних федеральних землях від 18 місяців до 2 років, після її закінчення студенти зобов'язані скласти другий державний іспит, який включає перевірку навичок та вмінь проводити навчальну роботу у школі, а також давати їй теоретичне обґрунтування.

Викладені вище факти дають підстави стверджувати: друга фаза професійної підготовки майбутніх учителів Німеччини спрямована на забезпечення школи вчительськими кадрами, здатними виконувати завдання, що впливають із потреб часу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаманюк В.А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Харків, 1995. – 24с.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка у Західній Європі: спільність і розбіжність. – К.; Вища школа, 1997. – 180с.
3. Хенвельд У. Содержание образования и подготовке учителей: интеграция процессов// Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 69-76.
4. Döpp W.: Lehrer erforschen ihre Praxis. In: Pädagogik (1997)Heft 5, S. 21-24
5. Flach H., Lück J., Preuss R. : Lehrerausbildung im Urteil ihrer Stunden. Frankfurt am Mein, Band 2 1995
6. Frech H. W.: Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrer. Berlin 1976
7. Rosenbusch H. Sacher, W. Schenk H. : Schulreif?Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd. 346. Frankfurtam Main 1988
8. Titze, W.: Lehramtsstudium und Lehrerfortbildung aus der Sicht von Absolventen der Universität für Bildungswissenschaft Klagenfurt. In: Hübner, P. (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa vor der Herausforderung der 90er Jahre. Berlin 1988
9. Universität Paderborn. Personal und Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1999/2000 Paderborn 1999
10. Werres W, Wittenbruch W. : Schulpraktikum Untersuchungen zu schulpraktischen Studien an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster. Oldenburg 1986.

Іван РУСНАК

ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНЦІВ МАНІТОБИ В БОРОТЬБІ ЗА РІВНОПРАВНІСТЬ РІДНОЇ МОВИ

Повоєнний період у житті української діаспори в Канаді, що об'єднувалася навколо створеного в 1940 р. Комітету українців Канади (КУК), характеризується значною активізацією боротьби за відновлення прав молодого покоління здобувати освіту в державних закладах рідною мовою. Централь (дирекція – І.Р.) КУК, виконуючи відповідні рішення з цього приводу першого і другого конгресів (1943 р., 1946 р.), спонукала всі свої структурні підрозділи наполегливо відстоювати власні етнокультурні права, зокрема й рівність у мовній політиці та практиці. Певним стимулом у цій життєво важливій справі стала для канадських українців промова прем'єра провінції Онтаріо Дж.А.Дру, який на другому конгресі КУК заявив:

“Я закликаю Вас, щоб Ви плекали в душах своїх дітей, які народилися тут, в Канаді,

любов до традицій і любов до країни, з якої Ви сюди прийшли.

Ви повинні думати не тільки про цю країну, в котрій Ви тепер живете. Ви будете кращими канадійцями тоді, коли у своїх серцях збережете любов до тих усіх цінностей, які були предметом любови Ваших предків іще перед Вами. Бо канадійці багато скористали зі свого співжиття з українцями, які принесли сюди зі своєї батьківщини літературу, поезію й музику, чим вони немало причинилися до духовного збагачення цієї країни” [1, 27].

З ініціативи Вінніпезького відділу КУК у боротьбу за відновлення державного статусу української мови в провінції Манітоба активно включилися етнічні громадські організації та їх провідні діячі. Зокрема, 7 червня 1949 р. доктор Я.Рудницький і магістр П.Юзик запропонували президенту Манітобського університету доктору А.Джілсону, який, за свідченнями Б.Білаша, досить прихильно ставився до українців, відкрити департамент української мови. Оскільки на його організацію потрібні були значні кошти, доктор Джілсон не дав на це згоди і попросив делегатів, аби українці до 1951 р. зібрали гроші на цю справу. Однак уже 1 липня 1949 р. кураторія Манітобського університету за пропозицією його президента приймає рішення про створення і відповідне фінансування Славістичного департаменту та призначення його головою професора Я.Рудницького. Позаяк університет дав згоду оплачувати тільки одну викладацьку посаду, українські організації розгорнули кампанію зі збору коштів на зміцнення славістичного департаменту і до кінця наступного року зібрали 25 тисяч доларів. У січні 1951р. професором департаменту слов'янських мов призначений доктор П.Юзик, а лектором – доктор Ю.Мулик-Луцик. Пізніше викладачами тут працювали Б.Климаш, Б.Рубчак, доктори М.Яремко, І.Огієнко, Я.Розумний, І.Тарновецька, О.Баран та ін.

Уже в 1949/1950 навчальному році курси слов'янських мов вивчали 22 студенти. З кожним наступним роком чисельність їх зростала і, наприклад, у 1969/1970 академічному році становила 175 студентів. Зазначимо, що окремі випускники департаменту стали докторантами інших канадських та європейських університетів і згодом поповнили лави вчених, викладачів університетів і повних середніх шкіл, стали активними діячами громадсько-культурних організацій української діаспори.

У січні 1952 р. під час конференції в Манітобському університеті у справі славістичних студій представники КУК порушили питання про необхідність запровадження української мови в середніх школах провінції, оскільки без цієї основи її вивчення в університеті успіху не принесе. Доктор Джілсон підтримав цю пропозицію і запевнив, що в університеті буде введено курс методики для українських учителів і відкрито літню школу української мови, якщо уряд Манітоби запровадить її вивчення в середніх школах.

Проте заходи КУК підтримки в провінційному уряді не знайшли. Лише в 1957 р. він створив Королівську комісію для справ освіти, яка мала проаналізувати стан освіти в Манітобі і подати відповідні висновки та пропозиції для уряду. Комісія запропонувала всім зацікавленим організаціям надіслати свої меморандуми.

Провінційна рада КУК у вересні-жовтні 1957 р. провела чотири наради, на яких вироблено відповідний текст пропозицій щодо перспектив розвитку української мови й освіти українців у Манітобі.

15 листопада 1957 р. Королівська комісія прийняла українську делегацію і вислухала її меморандум про вивчення української мови в середніх школах із дев'ятого класу.

30 квітня 1958 р. ще одна делегація КУК відвідала міністра освіти В.Міллера. Підкресливши надзвичайну важливість рішення уряду в справі української мови, вона просила керівника освітньої галузі дозволити її вивчення не з дев'ятого, бо цей вік фахівці вважають запізним, а з 6 або 7 класу. Цю думку підтримала також Перша всеканадська освітня конференція, яка відбулася в лютому 1958 р. в Оттаві. КУК також вимагав від уряду вилучити з ужитку підручник історії, (Сторі оф Нейшенс), у якому подано фальсифіковані й провокаційні відомості про український народ та внесок українців у розбудову Канади.

Після виборів, на яких перемогла консервативна партія, делегація КУК відвідала нового міністра освіти С.Маклейна. На цей раз українці висунули надзвичайно високі вимоги. Йшлося передусім про надання українській мові таких самих прав, як французькій, визнання університетами української мови в державних школах. Вони також вимагали, щоб їхня рідна

мова була введена для вивчення з першого класу, причому не пізніше 1960-61 навчального року.

18-20 квітня 1960 р. конференція Асоціації манітобських учителів ухвалила резолюцію, в якій також підтримувала необхідність вивчення української, французької і німецької мов з першого класу.

8 червня 1960 р. делегація КУК знову відвідала С.Маклейна. Міністр освіти заявив, що не може дати точної відповіді, коли саме українська мова буде введена в державні школи – наступного року чи пізніше, але він вважає, що вона повинна мати рівні з іншими мовами права. Питання матрикуляційного визнання української мови вирішує університет. Маклейн пообіцяв також, що постарається задовольнити бажання КУК щодо участі українців у програмовій комісії, але поки що її для української мови не організовано.

2 травня 1961 р. делегація КУК ще раз появилась в міністерстві освіти. Тапер Маклейн повідомив, що він уже призначив Програмову комісію української мови, до якої ввійшли професор Вейнс, професор Ярослав Рудницький, інспектори Фрізен, Михайло Іванчук, учителі Ф.Рекрут і Т.Козира. Міністр пообіцяв, що українська мова буде зрівняна в правах з французькою та німецькою.

Треба зазначити, що програмова комісія відіграла важливу роль у боротьбі за права української мови. Вона почала працювати восени 1961 р. під наглядом голови програмового відділу міністерства освіти Дж.М.Дейвіса та безпосереднім керівництвом інспектора М.Іванчука. Зауважимо однак, що із 7 членів комісії — двоє української мови не знали, а це, безумовно, викликало певні труднощі в її роботі. Згодом, щоб прискорити вирішення покладених на комісію обов'язків, було створено підкомісію у складі п'яти осіб на чолі з Б.Білашем, яка, власне, й стала основним виконавцем накреслених завдань. За короткий час вона виробила навчальні програми з української мови для 9-12 класів середньої школи та порекомендувала відповідні підручники, авторами яких були І.Шклянка, І.Киріак, Б.Білаш, Яр Славутич, Ю.Стечишин, О.Івах і П.Юзик, К.Андрусишин, Ю.Луцький і Я.Рудницький. Для самостійного читання учням запропоновано “Кобзар” Т.Шевченка, повість “Захар Беркут” І.Франка, оповідання Б.Грінченка, А.Чайковського, А.Лотоцького та інших українських письменників. У 1969 р. комісія видала методичний посібник з української мови для вчителів 9-12 класів. Протягом двох наступних років підготовлено методичний посібник для вчителів, які працюють за зорово-слуховою методикою, та допоміжні матеріали для перевірки знань учнів зорово-слухових класів.

Активні організаційні заходи українських національних об'єднань, а також плідна праця програмової комісії спонукали уряд провінції до адекватних дій. Як засвідчує Б.Білаш, 15 березня 1962 р. міністр освіти С.Маклейн листовно повідомив директорів усіх шкіл Манітоби, що українську мову можна вивчати з початку шкільного року в дев'ятому класі наступного року, якщо успіхи будуть позитивними, то далі в десятому і так поступово до дванадцятого класу. Відповідні програма й підручники вже підготовлені українською програмовою комісією. Курс української мови буде надпрограмовим, тобто матрикуляційно не може замінити іншої мови. Учителі повинні мати освіту не нижчу одного курсу університету, а в майбутньому закінчити щонайменше два вузівські курси.

Шкільні дивізії (округи), які бажають ввести вивчення української мови у своїх школах, повинні просити дозволу міністра та подати прізвища учителів і їхні кваліфікації не пізніше 15 квітня [1, 134].

Подібне рішення не влаштовувало українців, оскільки це означало, що українська мова не одержала рівних з іншими мовами прав, про що КУК і заявив міністрові освіти в листі від 5 квітня 1962 р. У відповідь міністерство освіти 12 березня 1963 р. видало директорам шкіл розпорядження, за яким у 1963-64 навчальному році дозволяється викладати українську мову, але тільки в тих школах, де навчання вже відбувається, і не дозволялось іншим школам її впроваджувати. Українська мова й надалі вважалась надпрограмовим предметом, а школи, що бажали продовжувати її вивчення, повинні повідомити про це міністерство не пізніше 15 травня.

Активність і наполегливість громадських організацій українців у боротьбі за свої права

зростала. Вже наступного дня, 13 березня 1963 р., делегація КУК подала міністрові освіти меморандум, в якому вимагала щоб;

- українській мові були надані права вибіркового предмету на рівні з усіма іншими вибірковими предметами;
- українська мова як предмет була включена в систему рекомендованих міністерством освіти інших предметів;
- школи, які бажають ввести предмет української мови, мали цю можливість;
- міністр рекомендував університетові визнати українську мову як предмет навчання в державних школах на рівні з іншими мовами;
- студенти, які не вивчали української мови в дев'ятому класі, могли вивчати її в десятому після кваліфікаційного іспиту [2, 135].

Якщо уряд провінції, хоч і не зовсім охоче, але все ж таки підтримував домагання КУК про впровадження навчання української мови в середніх школи, то сенат Манітобського університету заявив, що він готовий прийняти її лише як “вільний вибірковий предмет”. Про це рішення міністр освіти повідомив усі школи провінції.

Звичайно, така позиція сенату університету обурила українців, які докладали енергійних зусиль для розширення прав і сфери вживання рідної мови в Канаді. А коли президент університету Г.Саундерсон в інтерв'ю газеті “Канадійський Фармер” ще й заявив, “що українська мова не може виказатися літературою світового масштабу, і що ані ця мова, ані література не мала впливу на європейську літературу, зокрема на літературу англосаксонського світу” і вона не має даних на те, щоб потрапити в категорію світових мов, визнаних нашим сенатом за “суттєві” мови, а радше вона мусить залишитися на рівні мов інших національних меншин в Канаді, як ось кельтійська, ісландська і т.п. мови” [3], КУК видав “Кобзар” Т.Шевченка й “Антологію українських поетів” англійською мовою і запропонував міністерству освіти використовувати їх у навчальному процесі поряд з іншими такими посібниками, щоб познайомити англосаксонське населення з духовною культурою канадських українців.

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що українська громада Манітоби через свої організації наполегливо добивалася своєї мети, використовуючи для цього найрізноманітніші форми й засоби, стукаючи у глухі двері, які треба було будь-що відчинити, аби забезпечити собі майбутнє.

Так, 19 травня 1964 р. делегація КУК знову вручила міністрові освіти Дж. Джонсонові меморандум, у якому вимагалось: 1) щоб педагоги та шкільні ради, подаючи інформації, не відохочували студентів від вибору української мови; 2) щоб предмет української мови вважати звичайним, а не експериментальним, якщо її попереднє вивчення було успішним; 3) щоб у вибраних школах ввести навчання української мови з 7 і 8 класу; 4) щоб шкільні ради зобов'язувались розпочинати навчання української мови, якщо школі зголоситься не менше, як 10 учнів; 5) на випадок малої кількості школярів у класах української мови матрикуляційного і нематрикуляційного типу, щоб не ліквідувати їх, а з'єднати в один; 6) щоб уможливити студентам після вступного іспиту з української мови починати її вивчення з 10 або 11 класу; 7) визнати українську мову на рівні з німецькою і французькою; 8) вплинути на рішення Манітобського університету, щоб той зарахував українську мову до предметів вступу; 9) щоб у кожній раді чи комісії при Міністерстві Освіти був представник від українських педагогів [2, 139].

Наголосимо, однак, що уряд Манітоби здебільшого або відмовчувався щодо поданих пропозицій, або доручав їх вивчення своїм комісіям, які не поспішали задовольняти вимоги національних меншин, до яких ставилися з погордою, а нерідко навіть із зневагою, хоча ті ні в чому не поступалися своїми досягненнями англосаксонським поселенцям, зокрема і в галузі освіти. Це підтверджують наведені нижче статистичні дані.

Рівень шкільної освіти деяких національних груп в Канаді станом на 1961 р. у віці більше 25 років подається в таблиці.

Таблиця 1. Рівень шкільної освіти у відсотках

Національна група		без школи	почат. Школа	середня школа	дещо універ.	універ. диплом
-------------------	--	--------------	-----------------	------------------	-----------------	-------------------

Всі групи	100.0	1.7	54.7	44.5	3.3	3.4
Українці	100.0	6.6	55.2	33.7	2.5	2.0
Євреї	100.0	4.0	32.3	48.3	6.4	8.9
Британці	100.0	0.7	36.5	54.3	4.1	4.3
Поляки	100.0	4.8	55.1	34.1	2.9	3.1
Скандинавці	100.0	0.5	43.0	50.0	3.7	2.8
Голландці	100.0	0.7	49.1	44.0	3.4	2.8
Німці	100.0	1.3	49.8	43.4	3.0	2.6
Французи	100.0	1.3	60.5	33.7	2.1	2.4
Італійці	100.0	4.0	72.6	21.2	1.1	1.1
Індіани, ескімоси	100.0	31.5	59.9	8.2	0.3	0.1

І все ж українці, незважаючи на упереджене ставлення до себе з боку офіційної влади, наполегливо виборювали власне право на освіту рідною мовою в державних школах і університетах, бо це, зрештою, стало б підтвердженням і їх громадянської рівноправності в Канаді.

За даними канадського дослідника Я.Рудницького, саме 1964-1966 рр., коли активно працювала “Королівська комісія для справ двомовності і двокультурності”, членом якої був і він, переважна більшість українців негативно ставилась до визнання в Канаді лише двох “основних рас” – британської і французької. В одній зі своїх численних статей на захист прав української мови учений, зокрема, пише: “В ім’я “мозаїки”, “квітника”, чи “симфонічної оркестри”, канадські українці вимагали абсолютної рівності для всіх груп, у тому числі й української. Один із позитивів цієї справи – проведена УВАН-ом анкета показала, що більшість (96%) думаючих земляків у Канаді вимагає формально-правного забезпечення української мови нарівні з англійською й французькою. Ось вона:

Щоб мати відповідний матеріал, оснований на opinіi якнайширших кіл українського громадянства Канади, спеціальна комісія Української Вільної Академії Наук – УВАН у Канаді перевела в 1963 році анкету, розсилаючи запитні листи представникам різних шарів українського населення в Канаді, а теж друкуючи відповідний запитник у пресі.

Вислід цієї анкети такий:

1) На запит – “Чи вважаєте, що українська мова повинна мати в Канаді такий державний статус, як англійська чи французька?” – наспіло 46% відповідей – “Так”.

2) На запит – “Чи вважаєте, що українська мова має задержати такий стан, який має під теперішню пору в Канаді?” – наспіло 3% відповідей – “Так”.

3) На запит – “Чи вважаєте, що українська мова має здобути краще признання, як його має під теперішню пору?” – наспіло відповідей 50% – “Так”.

4) На запит – “Чи маєте яку іншу думку в цій справі?” – наспіло відповідей 1% – “Т а к”.

Таким чином виявляється, що більшість українців Канади, а саме 96%, уважають, що стан української мови в Канаді незадовільний та що наша мова має бути забезпечена конституційно з усіма приналежними їй правами, як одній із головніших мов Канади, а першій і найсильнішій слов’янській мові в цілій країні” [4, 20].

Як бачимо, результати анкетування засвідчують високу національну свідомість канадських українців, їх бажання будь-що зберегти найголовнішу етнокультурну ознаку спільноти – рідну мову. Тому, цілком закономірним є той факт, що українці Манітоби (а саме ця провінція в піонерську добу вела перед у всіх національних справах) так наполегливо боролися за визнання прав української мови нарівні з іншими, що мали державний статус у Канаді. Використовуючи для цього різні засоби й форми, передусім діяльність громадських організацій, вони все ж таки домоглися свого: у 1979 р. українську мову запроваджено в державні школи провінції. Українські програми, як стверджує сучасний український мовознавець Б.Аженюк, “отримали дуже високі оцінки. Те, що діти набували добрих навичок володіння спадщиною мовою (heritage language), зовсім не позначилося на розвитку їхньої англійської мови чи на успішності з інших предметів” [5,19], чого так боялися деякі українські батьки. Результати навчання за українськими програмами засвідчують, що двомовна освіта

придатна не тільки для елітних груп студентів, а для системи освіти загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Другий Все-Канадський конгрес українців Канади. – Торонто, 1946.
2. Білаш Б. Англійсько-Українське шкільництво в державній системі Манітоби. – Мюнхен-Вінніпег, 1984.
3. До проблеми навчання української мови в Манітобі // Канадійський Фармер. – 1963. – 1 липня.
4. Рудницький Яр. За новий статус української мови в Канаді // Слово на сторожі. – 1968. – № 5.
5. Аженюк Б.М. Мовна єдність нації: діаспора й Україна. – К., 1999.

Степан ДЕМ'ЯНЧУК

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ НА СТОРІНКАХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ 50 – 80-Х РОКІВ

Зарубіжний досвід трудової підготовки учнів завжди викликав увагу вітчизняних педагогів.

У 1957 р. був надрукований перший номер журналу Міністерства освіти РРФСР «Политехническое обучение» (з 1960 р. «Школа и производство»). Учителі отримали новий щомісячний методичний журнал, який за змістом не мав аналогів у радянській педагогічній періодиці. Перший номер журналу мав шість основних розділів: «Загальні основи політехнічного навчання», «Досвід шкіл», «На допомогу викладачам», «За рубежом», «Листи читачів», «Критика і бібліографія».

Із першого номера журналу «Политехническое обучение» вчені і вчителі мали можливість ознайомитися з досвідом організації трудової підготовки учнів у школах зарубіжних країн. У країнах соціалістичного табору досвід здебільшого був аналогічним до СРСР. Розглянемо кілька прикладів.

У Чехословаччині до 1960 р. всі школи повинні були мати майстерні і навчально-дослідні ділянки («Политехническое обучение», № 1 за 1957 р.), журнал «Виробництво і школа» почали видавати в 1956 р.

У Болгарії основна увага зверталась на гурткову і позакласну роботу, а політехнізм «робив лише перші кроки» («Политехническое обучение», №1 за 1957 р.).

В Албанії увага до політехнічної освіти почала проявлятися лише в нових навчальних планах 1956 / 57 навчального року («Политехническое обучение», № 8 за 1957 р.)

У школах НДР лише з 1 вересня 1956 р. вводили у навчальні плани ручну працю з I до X класу, а в IX і X класах вивчали технічне креслення. Для учнів XI і XII класів організовували практику на виробництві. Інженерів-педагогів для професійних і загальноосвітніх шкіл готували два вищих навчальних заклади: Вища технічна школа м. Дрездена і Берлінський університет ім. Гумбольдта («Политехническое обучение», № 3 за 1957 р.).

З 1 вересня 1959/60 навчального року в школах НДР вводився новий навчальний план, що передбачав «Навчальний день на виробництві» (таблиця 1.). Для шкіл у промислових і сільськогосподарських районах пропонували різні програми.

Таблиця 1.

Міські райони			Сільські райони		
клас	предмет	кількість днів	клас	предмет	к — сть днів
VII	металообробка	33	VII	рослинництво, ч. 1	15
				металообробка	18
VIII	машинознавство, ч. 1	20	VIII	металообробка	11
	електротехніка	13		електротехніка	11
				тваринництво, ч. 1	17
IX	с/г виробництво	33	IX	рослинництво, ч. 2	17

				тваринництво, ч. 2	17
X	машинознавство, ч. 2	30	X	машинознавство	29
	виробнича практика	12		виробн. політех. практика	12

25% часу відводилося на теорію і 75% – на практичні заняття. Зміст кожного предмета конкретизувався, наприклад, програма металообробки в 7 класі передбачала вивчення таких питань: вступ і техніка безпеки, вимірювання, розмічання й кернування, обпилювання, гнуття і правка, різання ножицями, різання ножівкою, свердління і зенкування, рубання зубилом, клепаання, нарізання різьби вручну, клеймування виробів, екскурсії. Перевагу надавали операційній системі навчання (1, 86-88).

Характерно, що, незважаючи на давні традиції трудової підготовки учнів у школах Німеччини, з 1949 року трудове навчання в НДР не вивчалось. Ситуація змінилась лише в середині 50-х років. Особливий інтерес радянських вчених, які мали можливість безпосередньо вивчати досвід шкіл НДР, викликали такі аспекти трудової підготовки:

1) організація виробничого навчання упродовж одного дня на тиждень безпосередньо на виробництві;

2) робота з класом на виробництві двох інструкторів, учителя і класного керівника (IX клас);

3) вивчення думки батьків при проведенні виробничого навчання;

4) оригінальна програма виробничого навчання, яка передбачала перехід від обпилювання металів до шабрування, обточування, фрезерування, стругання і шліфування;

5) досвід підготовки учнів до вивчення будівельних професій;

6) підготовка вчителів математики і праці, фізики і праці в Карл-Маркшадті.

Особливий інтерес викликала робота факультативів із вивчення фотосправи, ковальства, зварювання, виконання дипломних робіт і виділення понад 50% навчального часу студентів на трудове навчання і методику викладання.

Спеціалісти також звертали особливу увагу на політехнічну підготовку учнів у експериментальних школах Чехословаччини; традиції трудової підготовки в школах Угорщини (ручну працю тут почали вивчати в окремих школах ще в 1797 році); підготовку спеціальних кінофільмів німецьким центральним інститутом навчальних посібників; розвиток технічного мислення на уроках малювання, оригінальну схему оцінки праці учнів, запропоновану Г.Новак і Ф.Земанеком (ж. Политехническое обучение: 1959 р. №7).

14-16 листопада 1957 р. у Братиславі була проведена перша загальнодержавна конференція з питань політехнічної освіти. 20 листопада 1957 р. на спеціальній нараді зарубіжних учасників конференції і вчених Чехословаччини була прийнята цікава резолюція про організацію постійного «Міжнародного семінару з політехнічної освіти». До складу ініціативної групи входили вчені з Болгарії, Угорщини, НДР, Польщі, СРСР, Чехословаччини, Румунії, Югославії (Политехническое обучение, № 4 за 1958 р.).

Відзначимо, що радянські вчителі мали можливість у другій половині 50 — х років знайомитися з досвідом трудової підготовки не лише в школах соціалістичних країн, а й капіталістичних. Наприклад, вже в другому номері журналу «Политехническое обучение» за 1957 рік була надрукована велика стаття Є.Денисова «Підготовка учнів до практичної діяльності в школах США». Насамперед, визнавався факт відсутності в США поняття «політехнічне навчання». Аналізувалась суть вживаного в США поняття «промислове навчання», яке розглядалось як елемент загального навчання, що має справу з матеріалами, процесами, продуктами виробництва і з діяльністю людей різних професій. Крім цього, зверталась увага на зміст книги Уільбера «Промислове навчання в системі загальної освіти», автор якої пропонував 43 методи ознайомлення учнів з промисловістю і на зміст журналу «Шкільна майстерня», в якому розглядались питання змісту програм з трудового навчання, професійної підготовки вчителів промислового навчання, розвитку в учнів дбайливого ставлення до інструментів та обладнання, вміння цінувати час та інше. Зверталась також увага

на способи вивчення в американських школах методики креслення, електротехніки, радіотехніки.

Постійно аналізуючи досвід американських шкіл із організації трудового навчання учнів, спеціалісти помітили особливу увагу американських педагогів до самостійної роботи учнів; викладання в старших класах автосправи, машинознавства, металознавства, фотосправи, архітектури і технічного креслення; вибір учнями типу майстерні, де проходить навчання; участі учнів у будівництві житлових будинків, а також вибору ними меблів, обладнання, проведення освітлення, опалення та інше; вивчення учнями в 35 штатах факультативного курсу електротехніки (основи електротехніки, радіотехніки, електроніки, телебачення, радіо і телевізійних приймачів) ("Политехническое обучение", № 12 за 1959 р.)

Цікавим і своєрідним був досвід агрономічного навчання у школах Аргентини. Учні початкових класів знайомились із рослинами саду, інструментами, шкідниками рослин, вивчали різні види праці на городах, економічні аспекти сільськогосподарського виробництва, елементи тваринництва. Відзначалось концентроване вивчення матеріалу, об'єднаного навколо тем «Ферма», «Вілла» та ін. Учні вивчали також елементи торгівлі. Позакласну роботу проводили в різноманітних клубах. Значний інтерес викликала діяльність клубу юних сад оводів, який мав такі цілі: 1) сприяти розвитку в дітей естетичної культури, збуджуючи почуття прекрасного; 2) сприяти розвитку в дітей навичок спілкування і любові до праці; 3) навчати дітей ручних прийомів, необхідних у сільському господарстві; 4) ознайомити дітей з розведенням тварин; 5) закласти фундамент економічних знань; 6) прививати навички безпосереднього спостереження і самоосвіти [17, 91].

Великий інтерес викликав досвід трудового навчання в школах Швеції, які мали давні традиції у цій справі. У перших двох класах із елементами ручної праці знайомилися на уроках вивчення рідного краю. З III-го класу на уроки ручної праці навчальним планом передбачалось 4 години на тиждень, де як правило, вивчали обробку дерева, металу і шиття. У старших класах інколи навчали працювати з керамікою. Особливу увагу звертали на вивчення вартості матеріалів. Починаючи з VII класу, учні вивчали не лише обпилювання металу, згинання, свердління, клепаання, паяння, а й відпал, воронування, оксидування металів. Значну увагу звертали на графічну грамотність учнів. Учні самостійно робили розрахунки, знаходили оптимальні методи роботи, підбирали матеріал. Широко використовувались ілюстровані спеціальні практичні зошити, в яких учні робили креслення й розрахунки [19, 91].

Традиційно велике значення надавали організації трудового навчання в школах Фінляндії. Особливо відзначали високий рівень матеріально-технічної бази (наявність у майстернях слюсарно-механічних, ковальських, зварювальних, столярних відділень); душів; автомобільних класів; вивчення кулінарії, домоводства, швейної справи, машинопису (Политехническое обучение, № 9 за 1958 р.). Незаперечною є важливість добре ілюстрованих посібників, зокрема, підручника «Автомобіль в ілюстраціях». Автори звертали увагу на підготовку учнів до комерційної діяльності, профорієнтаційну діяльність молодіжних відділень «бюро вибору професій». Особливий інтерес викликала діяльність психологів, які готували педагогічну інформацію, знайомили учнів з різними професіями, проводили бесіди, лекції, спеціальні уроки, навчали їх, сприяли направленню на роботу, перевіряли результати ефективності професійного вибору учнями упродовж року [7].

При вивченні особливостей трудової підготовки учнів у школах Італії відзначалося, що в початковій школі вивчають елементи ремесла, сільського господарства, домоводства. Елементи сільського господарства вивчають на пришкольніх ділянках, на городах, у садах. Учні старших класів вивчають особливості ґрунту, підготовку землі до посіву, збирання і зберігання овочів і фруктів, будову оранжерей, розведення курей, голубів, кролів, бджіл [20, 91].

Всі вищезазначені аспекти трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл на високому науково-методичному рівні аналізувалися й на сторінках журналу «Школа и производство», який почав друкуватися в 1960 році.

Таблиця 2.

Навчальний план дванадцятирічної школи

Обов'язкові предмети	початкові класи	середні класи	старші класи
----------------------	-----------------	---------------	--------------

1	2				3				4			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Рідна мова і література	8	10	10	8	8	6	6	4	4	3	3	3
Російська мова і література	—	—	—	2	2	3	3	3	3	2	2	2
Друга жива мова	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3
Громадське виховання	—	—	—	—	—	1	1	1	1	—	—	—
Історія	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2
Географія	—	—	—	—	—	3	2	2	2	2	2	—
Математика	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	4
Вчення про природу і суспільство	3	3	3	4	5	—	—	—	—	—	—	—
Фізика	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	3
Хімія	—	—	—	—	—	—	2	2	3	2	2	2
Біологія	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	1
Фізичне виховання	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Малювання	2	2	2	2	2	2	2	2	1	—	—	—
Креслення	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—
Письмо	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—
Музичне виховання	1	1	2	2	2	1	1	1	1	—	—	—
Ручна праця	1	1	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—
Основи виробництва	—	—	—	—	—	3	3	4	5	10	11	12
Предмети за вибором: Нарисна геометрія	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Розмовна практика з іноземної мови	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Разом Необов'язкові предмети:	21	24	26	28	29	32	33	33	34	36	36	36
Латинська мова	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Музичне виховання	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Художнє виховання	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Спортивні ігри	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Заняття в гуртках	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Після 1958 р. значну увагу стали приділяти питанням трудової підготовки учнів у педагогічній періодиці України.

Проаналізуємо, які аспекти трудової підготовки учнів в інших країнах викликали найбільший інтерес у вітчизняних вчених. Відзначимо, що нерідко українські часописи друкували відповідні матеріали російських педагогів. Наприклад, у другому номері журналу «Радянська школа» за 1960 рік надрукована стаття Я.Гіневського (Москва) про досвід трудового навчання в Чехословаччині. Насамперед автор відзначав, що перебудова школи в Чехословаччині розпочалася в 1959 р. після постанови ЦК КПЧ «Про тісний зв'язок школи з життям і про дальший розвиток виховання та освіти в Чехословацькій Республіці». Підкреслено два цикли середньої освіти. Перший цикл — дев'ятирічна школа забезпечує дітям від шести до п'ятнадцяти років трудове і політичне навчання. Другий цикл — це різноманітні навчальні заклади, серед яких трирічна загальноосвітня школа з виробничим навчанням, дво-трирічні ремісничі та учнівські школи на промислових і сільськогосподарських підприємствах, професійні школи. Відзначено, що теоретично-виробничі предмети вивчають у 10-12 класах по чотири години на тиждень, на виробничу працю відводили в 10 і 11 класах по 6 годин, а в 12 — по вісім тижневих годин. Автор статті пропонував і навчальний план дванадцятирічної школи [2, 92].

Свої специфічні особливості мала трудова підготовка в школах Угорщини.

За даними В.Гомоная, трудове навчання в школах Угорщини переслідувало мету психологічно і практично підготувати учнівську молодь до участі в соціалістичному будівництві. У початкових класах на уроках ручної праці учні працювали з папером, картоном, тканиною та іншими доступними для їхнього віку матеріалами. У 5-8 класах учні працювали у майстернях по дереву і металу, на навчально-дослідних ділянках, дівчата вивчали домоводство. У гімназіях на базі шкільних і міжшкільних майстерень, технікумів старшокласники вивчали обробку дерева і металу, автосправу, машинознавство, електро й радіотехніку. Практичні заняття проводились у 551 восьмирічній школі і в 68 гімназіях. Особливо відзначався досвід гімназії імені Радноті Мікловша (м.Сегед), на базі якої в 1959 р. була проведена конференція з питань політехнічної освіти. Аналогічні заходи проводили також в містах Мішкольц і Дьєр [3].

Лише одна стаття в журналі «Радянська школа» за 1970 р. була присвячена питанням політехнічного навчання в школах НДР. Автор статті С.Сухорський, зокрема, відзначав, що в нових програмах у школах НДР зроблено наголос на тих видах діяльності учнів, на основі яких розвивається здатність до наукового, технічного й економічного мислення, планування, організації і контролю праці, спостережливості. Було зроблено наголос також на дидактико-методичній підготовці вчителів. Характерно, що єдина стаття з досліджуваної проблеми, написана не на основі власних спостережень, а лише з допомогою аналізу німецького журналу «Педагогіка».

Зарубіжний досвід з кожним роком набував усе більш «соціалістичного» спрямування. Система трудової підготовки в капіталістичних країнах, якщо і згадувалась, то здебільшого з критичних позицій. Власне, за 1980р. у журналі «Радянська школа» була опублікована лише одна стаття (С.Каррера, О.Киричук «Продуктивна праця як засіб суспільно-політичного виховання учнів»). У статті аналізувався досвід Куби. Зокрема, участь учнів, починаючи з 1962р. в збиранні кави, постанова Міністерства освіти про політехнічну освіту, прийнята в травні 1964р., здійснення з 1966р. плану «школи — поля», а також створення навчальних закладів інтегрального типу «школа в полі».

Окремі аспекти трудової підготовки висвітлювались у статті про досвід шкіл Угорщини (В.Сагарда, А.Сабо «Модернізація навчального плану середньої загальноосвітньої школи УНР», журнал «Радянська школа», № 7 за 1980 р.). Зверталась увага на той факт, що в середніх школах вивчався предмет «Техніка», в гімназіях — орієнтовний курс «Пізнай себе — обери професію», а також велика кількість факультативних предметів.

Упродовж наступних років усі вищезазнані тенденції зберігалися. При всій увазі до питань трудової підготовки учнів на сторінках журналу «Радянська школа», відсутність спеціального фахового журналу українською мовою перешкоджала ефективному вивченню і поширенню серед учителів трудового навчання відповідних теоретичних і методичних матеріалів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В., Гельбурт Б. Политехническое обучение в школах ГДР // Школа и производство.- 1960.- № 4.- С. 86-88.
2. Гіневський Я.Д. Перебудова школи в Чехословацькій республіці // Радянська школа.- 1960.- № 2.- С. 90-92.
3. Гомонай В.В. Розвиток політехнічної освіти в школах Угорської Народної Республіки // Радянська школа.- 1960.- № 2.- С.93-94.
4. Денисов Е.Г. Подготовка учащихся к практической деятельности в школах США // Политехническое обучение.- 1957.- № 2.- С.85-90.
5. Елькін Д.Г. Поліпшити психологічну підготовку вчителів // Радянська школа, 1960.- № 9.- С. 13-18.
6. Євдокименко І.П. Технічні задачі на уроках трудового навчання // Радянська школа.- 1980.- № 1.- С. 65-67.
7. Жиделев М.О. О подготовке к труду учащихся в школах Финляндии 37.
8. Мілер'ян С.О. Удосконалювати виробниче навчання // Радянська школа.- 1960.- № 5.- С. 40-45.
9. Мітюров В.К., Пивоваров Л.О., Степенко В.П. Питання підготовки вчителя фізики і праці в педагогічному інституті // Радянська школа.- 1960.- № 11.- С. 66-73.
10. Миргородський П.Л. За дальший розвиток шкіл-інтернатів // Радянська школа.- 1960.- № 1.- С. 39-

- 45.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / Под ред. Ф.Г.Паначина, М.Н.Колмаковой, З.И.Равкина.- М.: Педагогика, 1988.- 272 с.
 12. Павлютенков Е.М. Підготовка студентів педінститутів до профорієнтаційної роботи в школі // Радянська школа.- 1980.- № 4.- С. 81-85.
 13. Поплужний В.П. Психологічні аспекти безпеки виробничої праці учнів // Радянська школа.- 1980.- № 6.- С. 21-27.
 14. Скаткин М.Н., Атутов П.Р. Политехническое обучение и производственная специализация (В порядке обсуждения) // Политехническое обучение.- 1957.- № 2.- С. 3-11.
 15. Стельмуков Д.Ю. Виховувати в праці і для праці // Радянська школа.- 1970.- № 1.- С. 54-58.
 16. Сухомлинський В.А. В защиту производственного обучения в школах Украины // Политехническое обучение.- 1958.- № 8.- С.12-16.
 17. Тетюров В.А. Агрономическое обучение в начальной школе Аргентины // Политехническое обучение. - 1957.- №7.- С. 89-91.
 18. Тхоржевский Д.О. До питання про вивчення обробки металів у восьмирічній школі // Радянська школа. - 1960.- №3.- С. 76-81.
 19. Фадин В.К. Трудовое обучение в школах Швеции // Политехническое обучение. - 1957.- №10.- С.88-91.
 20. Хахилев О.С. Обучение труда в начальных школах Италии // Политехническое обучение.- 1957.- №3.- С.90-92.
 21. Хреннікова В.Є. Про підготовку вчителів креслення // Радянська школа. - 1960.- №11.- С.74-77.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	3
<i>Галина Єльнікова. Управління загальною середньою освітою як складова школи соціальних систем</i>	<i>3</i>
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	8
<i>Йосип Гушулей. Теоретичні основи конструювання змісту і структури інтегрованого курсу основ техніки для ліцеїв.....</i>	<i>8</i>
<i>Володимир Васильєв. Концептуальна модель педагогічного процесу професійної адаптації робітників</i>	<i>13</i>
<i>Галина Адамів. Дидактичні умови формування пізнавальної самостійності вчителя початкових класів</i>	<i>18</i>
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	22
<i>Віра Вихрущ. Форми організації навчання у школі кінця ХІХ- початку ХХ століття.....</i>	<i>22</i>
<i>Людмила Дерев`яна. Специфіка розвитку творчості учнів загальноосвітніх шкіл Галичини у позаурочній діяльності (1900-1939рр.).....</i>	<i>26</i>
<i>Наталія Ігнатенко. Вивчення історії в школах Галичини: погляд у минуле.....</i>	<i>32</i>
<i>Руслан Яковичин. Вплив церковних братств і товариств на моральне виховання учнів Галичини другої половини ХІХ століття.....</i>	<i>36</i>
<i>Юрій Щербяк. Книга як засіб морального виховання учнівської молоді Галичини на початку ХХ ст.</i>	<i>39</i>
<i>Світлана Денисюк. Особливості педагогічної етики Януша Корчака</i>	<i>41</i>
<i>Ірина Курляк. Про вплив німецької педагогічної думки та практики на розвиток класичної освіти (Західноукраїнські землі, кінець ХVІІІ - перша половина ХХ ст.)</i>	<i>44</i>
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА СПОРТ.....	48
<i>Олексій Демінський. Фактори підвищення ефективності навчально-тренувального процесу на етапі початкової спеціалізації (стадія базової підготовки).....</i>	<i>48</i>
<i>Людмила Токарева. Корекція уваги, пам`яті й апарата прийняття рішень та її вплив на психофізіологічні функції спортсменів</i>	<i>52</i>
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	56
<i>Елеонора Палихата. Методи, прийоми й засоби навчання діалогічного мовлення</i>	<i>56</i>
<i>Галина Дідук. Проблема емотивного мовлення у сучасній школі</i>	<i>62</i>
<i>Стефанія Панцьо. Словотворчий словник як матеріал для морфемного і словотвірного аналізу</i>	<i>65</i>
<i>Тетяна Вільчинська. Способи словотворення в українській мові та вивчення їх у школі.....</i>	<i>67</i>
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	71
<i>Світлана Литвин. Урахування вікових особливостей, інтересів та захоплень старшокласників середньої загальноосвітньої школи у навчанні писемного спілкування за підручником «English Through Communication»</i>	<i>71</i>

<i>Вікторія Лічківич. Початкові етапи навчання діалогу як виду мовленнєвої діяльності</i>	<i>75</i>
<i>Лілія Морська. Соціально-психологічні передумови формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання</i>	<i>80</i>
<i>Марія Кучма. Використання гумористичних текстів для організації міждисциплінарних бесід.....</i>	<i>85</i>
<i>Олександр Хоменко. Текст у навчанні англійської мови на старшому ступені загальноосвітньої середньої школи.....</i>	<i>89</i>
<i>Тетяна Алексєєва. Професіоналізм викладача іноземної мови як одна із дидактичних умов якісного засвоєння знань студентами вищих педагогічних навчальних закладів</i>	<i>92</i>
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	98
<i>Вікторія Жигір. Принципи конструювання змісту підготовки вчителя обслуговуючої праці</i>	<i>98</i>
<i>Тетяна Міщенко. Краєзнавча підготовка студентів у навчально-виховному процесі вузу</i>	<i>100</i>
<i>Марія Постолук. Підготовка майбутніх учителів до роботи класними керівниками</i>	<i>103</i>
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	106
<i>Володимир Омеляненко. Про навчальні програми з хімії для профільних закладів спортивно-педагогічного напрямку</i>	<i>106</i>
<i>Дмитро Левковський, Надія Андруць, Андрій Огнистий. Про рівень розвитку показників фізичної підготовленості студентів.....</i>	<i>112</i>
<i>Володимир Наумчук. Самостійна робота зі спортивних ігор як засіб формування основ професійної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури</i>	<i>118</i>
<i>Олександр Капітанець. Шляхи й умови професійної спрямованості педагогічної підготовки менеджерів</i>	<i>123</i>
ЗА РУБЕЖЕМ.....	129
<i>Олександра Кашуба. Нове осмислення проблеми планування навчального процесу початкових шкіл ФРН.....</i>	<i>129</i>
<i>Наталія Козак. Практика як друга фаза підготовки майбутніх учителів ФРН.....</i>	<i>132</i>
<i>Іван Руснак. Громадські організації українців Манітоби в боротьбі за рівноправність рідної мови</i>	<i>136</i>
<i>Степан Дем'янчук. Зарубіжний досвід трудової підготовки учнів на сторінках періодичних видань 50 - 80-х років.....</i>	<i>141</i>
ЗМІСТ.....	148

ДЛЯ НОТАТОК



Здано до складання 08.02.2000. Підписано до друку 7.03. 2000. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.
 Умовних друкованих аркушів — 7,8. Обліково-видавничих аркушів — 10,3. Замовлення № 53.
 Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97