ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. – 2002. – №11. – 174 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка від 24 грудня 2002 року (протокол №5)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Михайло 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 Мідзігон —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 Шинн — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат філологічних наук **Наталя Дацюню**

Комп'ютерна верстка: **Ольга Габрель,**
Надія Головатюк

ББК 74
Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Людмила БОНДАР,
Анатолій КУЗЬМІНСЬКИЙ,
Людмила ПРОКОПЕНКО

ОСНОВНІ НАПРЯМИ І ЗМІСТ ПОЗАКЛАСНОЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Докорінні зміни в соціально-економічних умовах життя нашого суспільства, зміцнення української державності зумовлюють істотні перетворення в системі освіти. У нових умовах незмірно зростає соціальна роль школи як ідеологічного і навчально-виховного закладу, що істотно впливає на розвиток суспільства. Сучасній школі потрібні конструктивні парадигми й технології виховання, які створили б умови для саморозвитку особистості в різних видах творчої діяльності. Це зумовлює потребу вдосконалення позакласної виховної роботи школи.

Зрозуміти новизну проблем, що виникають, виробити обґрунтовану програму дій удосконалення всієї виховної роботи в сучасних умовах допоможе ґрунтовний аналіз педагогічної спадщини В.Сухомлинського.

У працях видатного педагога простежується майбутнє школи, системи народної освіти, процесу позакласної роботи. В.Сухомлинський був глибоко переконаний, що можливості для всебічного розвитку школярів у позакласний годині дуже широкі, здібності і нахили дітей багатогранні – треба лише їх знайти, уміти бачити, відкривати уподобання, схильності: інтелектуальні, трудові, естетичні, творчі інтереси. Він наголошував: "Бажання вчитися ніколи не згасає лише за тієї умови, коли після уроків вихованець зайнятий творчою працею в гуртку, на пранальній ділянці, в саду, читанням художньої і науково-популярної літератури" [1, 195].

Критичне переосмислення, узагальнення і творче впровадження в практику роботи шкіл новаторських ідей В.Сухомлинського допоможе оптимізувати всі види позакласної навчально-виховної діяльності.

На сучасному етапі позакласне навчання й виховання розглядається як важлива ланка додаткової освіти і виховання, найповнішого розкриття здібностей особистості й задоволення її різноманітних освітніх потреб. Важливим соціальним завданням позакласної діяльності є створення оптимальних умов для інтелектуального розвитку дітей і підлітків, реалізації їхніх здібностей, збагачення світогляду, формування національної самосвідомості. Актуальними сьогодні є слова Василя Олександровича, висловлені на сторінках одного із журналів ще в 1966 р.: "Педагоги, батьки, соціологи – вся громадськість нашої країни зацікавлена тим, що молодь не знає, куди дівати вільний час. Це одна з головних причин пияцтва, хуліганства та аналогічних явищ, які трапляються серед молоді" [2, 253].

Вивчення стану теоретичної розробки та практичного розв'язання проблеми позакласної навчально-виховної роботи дає підстави стверджувати, що вдосконалення цієї ділянки роботи треба розглядати з позицій системно-комплексного підходу. Суть позакласної роботи визначається педагогічно продуманою організацією вільного часу учнів, раціональним використанням їхнього дозвілля.

Години відпочинку – час найхвилюючого духовного життя, коли людина самодіяльно користується культурними цінностями. В.Сухомлинський зазначав, що "активне залучення багатогранних духовних інтересів у години, вільні від обов'язкових занять, – головне джерело повноти духовних сил, оптимізму, бадьорості" [1, 196]. Позакласна робота – це спеціально організовані позакласні заняття, що забезпечують повноцінний відпочинок школярів. Отже, великий педагог був упевнений у тому, що "виховання розумних, всебічно розвинених людей

можливе лише тоді, коли діти, підлітки, юнаки використовують щонайменше як 5-6 годин вільного часу за своїм бажанням (а бажання ці треба виховувати) на вибір" [1, 194].

З роками визначились основні принципи та педагогічні вимоги щодо позакласної навчально-виховної роботи. Серед найважливіших В.Сухомлинський виділяє такі:

1. Позакласна робота – це органічне продовження освітньої роботи школи, що не є обов'язковою для кожного школяра; вона передбачає різноманітність форм і методів, широкий розвиток самодіяльності й творчості дітей та молоді, тісно пов'язаній з життям країни, містить, отже, суспільну спрямованість.

2. Позакласна виховна робота задовольняє всебічні інтереси, забезпечує розвиток нахилів, здібностей у тій чи іншій галузі науки, техніки, літератури, мистецтва, фізичної культури та спорту.

3. Позакласна виховна робота передбачає всіможний розвиток ініціативи та самостійності у дітей, залучення їх до активної участі в суспільному житті.

4. Позакласна робота будується на спільній діяльності школи, позашкільних дитяч закладів та громадськості.

Система позакласної роботи В.Сухомлинського – це синтез багатого особистого досвіду та ґрунтовного вивчення знаннєвих вітчизняних і зарубіжних педагогів. Постійно осмислюючи теоретичну спадщину минулого, він тісно пов'язував дослідження зі своєю практичною роботою і роботою педагогічного колективу школи. Розроблена ами система позакласної навчально-виховної діяльності охоплює організацію педагогічно доцільних форм роботи, що проводяться в позаурочний час. Адже позакласний час займає значне місце в житті школярів, йому треба допомогти якщо раціонально використати як для відпочинку, культурних розваг, занять улюбленою справою, так і для повнішого розвитку й удосконалення розумових, моральних, фізичних та естетичних здібностей особистості.

Досвід роботи педагогічного колективу Павеньської школи під керівництвом В.Сухомлинського свідчить, що для правильної організації вільного часу школярів потрібні:

- чітка організація всієї системи позакласної виховної діяльності, що включає масові, групові та індивідуальні форми роботи;
- педагогічне забезпечення системи і структури позакласної діяльності, різноманітних форм і методів;
- диференційованість змісту занять з урахуванням вікових особливостей та інтересів дітей;
- вивчення інтересів дітей;
- особистісна зорієнтованість заходів;
- створення в школі, за місцем проживання можливостей та умов, що впливають на розвиток в учнів умінь і навичок самостійної організації свого дозвілля;
- удосконалення педагогічної культури дорослих, вихователів, які організовують дозвілля школярів, подолання формалізму, єдиновладності учнів;
- взаємодія позашкільних закладів, школи, сім'ї, громадськості, єдиність дій усіх соціальних і виховних інститутів;
- зацікавленість педагогів у здійсненні цієї роботи;
- практична спрямованість занять.

Впливний педагог стверджував, що на розвиток певних інтересів впливає багато факторів, а саме: особливості віку, національні, місцеві традиції, національність закладів культури. Формування інтересів є органічною частиною становлення особистості, усіх зв'язків та стосунків, які зумовлюють її мовлення.

Інтереси можуть бути культурними та короткочасними, міцними та поверхневими. Отже, В.Сухомлинський був упевнений у тому, що в кожному класі є учні, які по-різному ставляться до позакласного життя в школі. Як правило, виділяється ядро груп. До першої входять найактивніші школярі, які прагнуть використати всі можливості для свого всебічного розвитку. У них виражена потреба не лише здійснювати пізнавальну діяльність, а й виконувати громадську роботу, приносити користь людям. Саме на таких дітей спираються, працюючи з колективом, класний керівник, вихователі. Їх наслідує решта школярів. І чим ліпше позакласне життя, тим більша кількість дітей, які приєднаються до активістів.

Найчисленнішу групу становлять школярі з вибірковим ставленням до змісту та форм позакласних занять. У них яскравіше виражені інтереси до спорту, живопису, технічної творчості.

Третя група – школярі з пасивно-споживацьким ставленням до позакласної роботи. Якщо вони й беруть участь у ній, то, звичайно, в ролі пасивних слухачів, споживачів, спортивних уболівальників, формальних виконавців. Нерідко їх приваблює до школи не сам предмет занять, а можливість спілкуватися з однолітками. Є певною група учнів з явно негативним ставленням до позакласних занять. Тут – і педагогічно занедбані діти, і діти з ослабленим здоров'ям, і ті, хто віддає перевагу "вільному", без педагогічного нагляду житю у дворі, на вулиці, вдома.

В.Сухомлинський був переконаний у тому, що потрібно створити такі умови, які значною мірою зменшили б кількість пасивних і тим більше тих, хто негативно ставився до позакласних занять, дітей. Педагоги повинні вміло такі умови й будувати свою роботу з кожною диференційовано. Основну проблему павлиські вчителі бачили в тому, щоб залучити якнайбільшу кількість учнів до різноманітних справ. Василь Олександрович стверджував, що серед об'єктивних показників системи позакласної роботи, які визначають дії вчителів, істотне значення для результативності виховної роботи мають такі: періодичність участі школярів у позакласних заходах (щоденно, щотижня, кожної чверті, щорічно); кількість і склад учасників позакласних об'єднань (загальношкільні, класні, групові, різнолікові, диференційовані за інтересами); характер взаємодії педагогів зі школярами (керівна роль учителя, співпраця, повна дитяча самостійність); оптимальне поєднання добровільності й обов'язкова участь дітей у заняттях поза уроків, достатньо різноманітний набір організаційно-педагогічних форм та засобів виховної роботи з урахуванням вікових особливостей, інтересів і нахилів учнів.

В.Сухомлинського постійно хвилював мотив вільного часу дітей. Тому він вважав, що організація позакласної діяльності не обмежується одержанням предметних показників (якісні дії, об'єктивно виражені успіхи, певні успіхи та навички). Головне – досягнення певної виховної мети – ідейно-моральне становлення особистості, формування суспільно значущих мотивів, внутрішніх стимулів, що проявляються в ставленні до своїх обов'язків тощо. Видатний педагог писав: "Ми ставимо за мету добитися того, щоб у нашій школі не було жодного безлюдного учня, який ніким не цікавився" [3, 342].

На думку В.Сухомлинського, у досягненні поставленої мети важливе місце належить різноманітним видам суспільно корисної діяльності школярів, котрі в тісному взаємозв'язку з уроками отримують додаткове закріплення, розвиток поза ними, сприяють активізації самостійного наукового пізнання школярів, їх прагнення оволодіти досягненнями науки, техніки, матеріальної, духовної культури народу.

Виходячи з потреби враховувати єдність навчальної та позакласної діяльності учнів, В.Сухомлинський у своїх творах зосереджував увагу на таких питаннях: взаємонаступність змісту навчальної і позакласної (пізнавальної, трудової і суспільно-політичної) роботи школярів; взаємообумовленість принципів організації та методики, керівництва всіма видами діяльності учнів та їхнього спілкування, послідовність у вихованні, що здійснюється на уроці та в позакласному процесі, в діяльності різноманітних дитячих організацій (у минулому – піонерські та комсомольські організації, а нині – дитячі та юнацькі об'єднання), в розвитку самостійності школярів та громадської активності учнів; цілеспрямованість (у високому розумінні) використання здобутих знань на практиці.

Отже, В.Сухомлинський був переконаний, що пізнавальна діяльність не лише об'єднує процес навчання на уроках, а й передбачає активну творчу працю учнів поза уроком, а саме: самостійне читання наукової літератури із різних галузей знань, гурткові, факультативні заняття, олімпіади юних математиків, фізиків, філологів, істориків, біологів, астрономів тощо; спортивні змагання, учнівські наукові товариства в старших класах, конференції тощо; ознайомлення з навколишнім середовищем – вивчення природи, історії, економіки, культури рідного краю, побутових, трудових традицій народу, посильна участь в охороні природи, різних видах розумової та фізичної праці.

Через усю творчу спадщину В.Сухомлинського проходить думка, що в системі предметних гуртків, факультативів, учнівських наукових товариств і клубів за інтересами стимулюється можливість опанування учнями найактивніших досягнень науки і техніки.

В.Сухомлинський стверджував, що одним з кращих шляхів розвитку наукового інтересу школярів до сучасної фізики, хімії, радіоелектроніки, телемеханіки, інших галузей наукового знання та практики в умовах науково-технічного прогресу є активне залучення їх до роботи у відповідних гуртках, до досліджень у шкільних лабораторіях, виконання посильних завдань учених, господарських організацій. Усе це дає змогу учням розуміти закономірності розвитку природи, матеріального світу, засвоювати інтелектуальну сутність наукових, біологічних, фізичних, хімічних явищ та процесів і на цій основі набувати стійких наукових переконань.

У школах України об'єднання за інтересами сприяли виникненню нової форми діяльності, зокрема наукових товариств школярів, наявність академій наук і наук, які вивчають пахкі юних фізиків, хіміків, біологів, математиків, кібернетиків, географів, геологів, істориків-краєзнавців, дослідників духовної спадщини народу, живої природи тощо.

Визнанням значущості наукових товариств учнів у всебічному розвитку школярів, становленні наукового світогляду, виробленні творчого ставлення до праці було прийняття в 1977 р. постанови "Про наукові товариства учнів", затвердженого Орієнтовного положення про наукові товариства учнів. Робота наукових товариств з часом набувала дедалі якісного рівня. Під керівництвом учених та педагогів вона збагачувалась новим змістом. Учнів почали залучати до дослідницьких завдань, творчої, самостійної та пошукової діяльності.

Багатий досвід нагромаджено В.Сухомлинським у реалізації першочергового завдання морального виховання в процесі позакласної роботи – формування в учнів суспільної свідомості, розуміння закономірностей розвитку суспільства, активної ролі людини в його перетворенні. Робота тощо формування наукового світогляду спрямовувалась на виховання переконаності в науковому обґрунтуванні ролі соціально-економічних умов матеріального виробництва як основи суспільного розвитку та закономірностей зміни суспільно-економічних формацій, суті суспільних явищ та подій. Зусилля педагогів зосереджувалися на виробленні у школярів потреб і навичок стверджувати суспільні признання та ідеали в житті і праці, відстоювати свої переконання та діяти відповідно до них.

Для реалізації цього завдання велике значення мали розвинок у школярів прагнення оволодіти політичними знаннями, розширити світогляд, вироблення вміння оцінювати події суспільно-політичного життя в країні та за її межами, орієнтуватись у різноманітній політичній інформації. Особлива увага зосереджувалася на вихованні непримиренності до проявів громадянської незрілості, пасивності у громадській роботі. Широка героїко-патріотична освіта учнів, що здійснювалась у позаурочний час, ознайомлення з біографіями героїв Великої Вітчизняної війни ветеранами праці створювали в учнів психологічну і моральну готовність наслідувати вибрані ідеали, звірити з ними свої дії, розвивати значення спадкоємності поколінь.

У системі позакласної роботи в Павлоській середній школі ми виділяли такі взаємопов'язані специфічні ознаки: суспільна значущість, добровільність, самодіяльність, ініціативність, групові, індивідуальні та масові форми різноманітної діяльності. У цій школі позакласна робота проводилась в спеціально відведених кімнатах. Так, у "Кімнатах для читання" учнів 1-IV, V-VII, VIII-X класів літературу розміщено за розділами, що відображають інтереси школярів від постаті до віку. У кожній кімнаті підібрано науково-популярні журнали: "Знання та праця", "Природа", "Вокруг света", "Искусство", "Молодь і техніка" (російською мовою), "Дружба" (французькою мовою), "Естетичне виховання" (чеською мовою) тощо. У "Кімнаті думки" містяться записи про життя видатних людей, про їхню мужність і духовну неповторність. У вільний час учні приходили до "Музичної кімнати", де зберігались музичні інструменти, обладнання й наочні пособія для вивчення музичної грамоти, фонотека творів класичної і сучасної музики.

На розвиток світогляду та кмітливості дітей, утвердженню життєрадісного ставлення до навколишнього світу спрямовані "Кімната ігор", "Кімната казок". У них розміщено речі, що створюють казкову обстановку й емоційно та естетично впливають на дитину, а також виготовлені школярами іграшки. Часто в позаурочний час тут розповідають казки, які залишають незабутні враження в дитячій душі. У "Кімнатах ручної праці" учні 1-IV класів вчаться пиляти, стругати, клеїти, точити, вимірювати, в'язати тощо. У "Робочих кімнатах юних конструкторів і юних винахідників" учителі розвивають нахили учнів до технічної творчості. У школі створено "Куточок образотворчих мистецтв" (класна тінета і частини коридору, де зберігаються книжки й альбоми з мистецтва, влаштовуються виставки дитячих малюнків);

"Тихий куточок", що спонукає до роздумів, спогадів, мрій (на стінах висять копії картин видатних художників, на столі знаходяться репродукції і фонотека із записами музичних творів); "Куточок для дівчат", де розміщено книги і брошури з анатомії, фізіології та гігієни; у "Живих куточках" ростуть квіти. Тут учні проводять досліди з рослинами та ґрунтом. У теплиці вони вирощують квіти, овочі, цитрусові (лимони, апельсини), ставлять досліди.

"Зелена лабораторія" є центром дослідницької роботи юннатських і науково-предметних гуртків. У робочих кімнатах (машинознавства й електротехніки, радіотехніки, юних конструкторів і юних винахідників автоматики та радіоелектроніки, ручної праці тощо), у майстернях, лабораторіях, кабінетах, теплицях поряд з простими ручними інструментами ми на побачити порівняно складні машини, механізми, устаткування. У школі працює велика кількість гуртків, де вихованці об'єднуються і за віком, і за інтересами. Часто вони працюють на основі принципу самодіяльності. Старші учні керують молодшими. У шкільній садибі є будиночок тваринно-дослідної кролівницької ферми, плодорозсадник, а на ставку – "водна станція школи", "шкільна електростанція". Приблизно з 16 до 20 годами кожен учень працює у своєму улюбленому куточку. Сама тут, стверджував В.Сухомлинський, "потрібно широко показати найжвавіші види праці, пристосувавши їх до суто дитячої діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей (тут велика небезпека відштовхнути учнів надмірною серйозністю, "заорганізувати" те, що повинно бути просто цікавим)" [4, 125]. При цьому він зауважував, що праця в усіх куточках має бути пов'язана з навчанням на уроках.

Враховуючи всебічні напрями виховної позакласної роботи, В.Сухомлинський всі форми умовно поділив у три групи, а саме:

1) масові форми роботи – тематичні вечори, екскурсії, конференції, лекції, доповіді, екскурсії, конкурси, змагання, внутрішньошкільні олімпіади тощо, які охоплюють одночасно значну кількість учнів і проводяться епізодично;

2) гурткова робота, що охоплює порівняно невелику кількість учнів, які тримаються певною галуззю знань (предметні, технічні, сільськогосподарські, художні, спортивні та інші гуртки);

3) індивідуальна робота учнів (читання художньої і науково-популярної літератури, заняття музикою, живописом, самостійні спостереження за явищами природи, проведення дослідів, створення колекцій, виготовлення наочного приладдя, виконання конструкторських завдань, внесення раціоналізаторських пропозицій тощо).

Гурток – це основна форма навчально-виховної роботи в позаурочний час. Усього в Павлиській школі працювало 70 різних об'єднань, з них гуртків – 40-45. Їх кількість у різні роки змінювалася залежно від нахилів і інтересів дітей. Школярі отримували задоволення від різноманітної діяльності, займались одночасно кількома видами праці, працювали в двох, трьох, чотирьох, а то й п'яти гуртках; часто переходили з одного гуртка в інший. Василь Олександрович вважав неприпустимим "заорганізовувати" те, що повинно бути просто цікавим" [4, 125], "прикріплювати" дитину до того чи самого гуртка. Він наголошував, що різноманітні види праці, які оточують дитину, – це "магніти різної сили, які притягують чутливу стрілку компаса, що вказує єдиність її шляхів. Чим складніший магніт, тим тривіальна праця, до якої залучається дитина, тим яскравіше розкриваються її здібності, таланти і самовиявлення смак до тієї праці" [3, 348]. Часто обдаровані, здібні діти й юнацтво стають керівниками гуртків.

Важливим сьогоднішнім завданням позакласної тваринно-виховної діяльності на сучасному етапі є створення оптимальних умов для інтелектуального розвитку школярів, реалізації їхніх здібностей, розширення світогляду, формування самосвідомості. Критичне переосмислення, узагальнення і творче впровадження в практику роботи ініціативних педагогічних ідей В.Сухомлинського допоможе оптимізувати всі види позакласної тваринно-виховної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр.тв.: В 5-ти т. – К.: Рад.шк., 1976. – Т.1. – С.1-206.
2. Сухомлинський В.О. Народний учитель // Вибр.тв.: В 5-ти т. – К.: Радшк., 1977. – Т.5. – С.239-255.
3. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа // Вибр.тв.: В 5-ти т. – К.: Радшк., 1977. – Т.4. – С.7-393.
4. Сухомлинський В.О. Розвиток індивідуальних здібностей, талантів учнів // Вибр.тв.: В 5-ти т. – К.: Радшк., 1977. – Т.5. – С.122-139.

Наталя ДІЧЕК

АКТУАЛІЗАЦІЯ СПАДЩИНИ АНТОНА МАКАРЕНКА У ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Питання поширення в світі ідей видатних вітчизняних педагогів, зокрема А.Макаренка, є важливою галуззю гуманітарного діалогу культур, об'єктивно існуючим феноменом, що потребує вивчення й аналізу. Інтернаціоналізація виховних проблем дітей і молоді, серед яких – такі різновиди безпритульності, педагогічна занедбаність, що спричиняє зростання аморальності, втрату віри в життєві сили, поширення наркоманії і злочинності, спонукає дослідників і в Україні, і за кордоном шукати адекватні засоби суспільно-педагогічного попування та реабілітації знедоленої частини юні. Вочевидь актуалізація спадщини Антона Семеновича стає вимогою часу, бо його досвід та ідеї ресоціалізації безпритульних дітей при вдумливому прочитанні пошуть "підказати" ефективні шляхи подолання цього соціального лиха. У контексті зазначеної проблеми слід підкреслити, що нині на Батьківщині педагога продовжують точитися дискусії навколо сучасної цінності його виховної теорії і практики, тоді як зарубіжні дослідники активно звертаються до його досвіду, намагаючись знайти в ньому, по-перше, корисні поради, по-друге, нерадреджено встановити трансчасовий діалог з представником іншої виховної парадигми з метою зрозуміти "інше" як "своє-чуже", щоб і своє побачити як "інше-своє" [4 , 48].

Питаннями пошуку, висвітлення й аналізу зарубіжних досліджень, присвячених творчості А.Макаренка, займається (переважно епізодично) дуже обмежене коло вчених. Найтиражніше досліджені розвідки німецьких макаренкознавців, які найактивніше звертались до ідей педагога. Аналізові доробку англійських учених у 80-90-х роках XX ст. були присвячені статті Н.Абашкіної, І.Кривоноса (Україна), Л.Гриньмаго, І.Малініти, Ф.Фрадкіна, Т.Яраїнї (Росія). Побіжно тими займаленості ідеями А.Макаренка в Італії, Франції, Польщі, Угорщині, Словаччині та аналіз країнах у загальнопедагогічних наукових торкнулися З.Малькова, Л.Грищенко, А.Фролов, В.Борисенков, О.Джуринський (Росія), М.Яцученко, В.Сенюк, В.Моргун, В.Лобурець (Україна). Проте джерельний розшук і аналіз англомовних публікацій, які інтерпретують спадщину українського педагога, цілеспрямовано (протягом 10 років) здійснюється саме автором цієї статті. Завдяки копіткому пошуку мені вдалося довести, що, окрім вже широко відомих праць польських макаренкознавців, існує основне англомовне джерельне поле, яке вимагає висвітлення і дослідження у контексті діалогу педагогічних культур, у контексті міжнародного поширення ідей та досвіду видатного вітчизняного педагога.

Розкриття мотивів звертання до ідей А.Макаренка, з'ясування теоретичних підходів і конкретних наукових методів їх освоєння вченими США, Великої Британії, Канади, Австралії та інших країн, що публікували свої розвідки англійською мовою, дозволяють стверджувати входження постаті Антона Семеновича до пантеону педагогічних вихователів-філософів світового енциклопедизму, його визнаний одним із найавторитетніших педагогів-практиків сучасності, чиї думки не втрачають актуальності. Це зумовлює звеуміння закордоння авторів до його творів під практичним кутом зору, з метою здійснення зіставно-порівняльних досліджень виховних систем А.Макаренка та видатних зарубіжних педагогів – Я.Корчака, Дж.Дьюї, О.Ніла, Г.Кершенштайнера та ін.

Головним завданням цієї статті є аналіз інтерпретації спадщини А.Макаренка у порівняльному зіставленні з виховною присвячою відомого англійського психіатра Максвелла Джоунза (1907-1990), виконаної фінським педагогом Карі Мурто, який написав ґрунтовну книгу "На шляху до успішного функціонування колективу. Розвиток виховних колективів Антона Макаренка і Максвелла Джоунза" (1991) [6]. Цей твір поки згадується у статті М.Окси.

Перш ніж розпочати аналіз авторської мети і змісту твору, необхідно узгоднити адекватне тлумачення низки ключових понять, тонко оперує фінський психолог. Розглянемо терміни "колектив". З одного боку, К.Мурто коментується вживання у синонімічному ряді термінів "ком'юніті" (community – спільнота, община) й "організація" (organization) [6, 21]. У його рукописі домінує термін "ком'юніті" і щодо макаренківських колективів, і щодо терапевтичної общини М.Джоунза, і щодо навчально-виховних груп фінського виправного закладу – reformatory (далі

вживатимемо "реформаторій"). За цим змістовим зрівнянням термінів виступає прагнення автора підкреслити "разючу схожість" зазначених виховних об'єднань. Саме це стало для Мурто відправною точкою і головною метою написання аналітичного дослідження. З іншого боку, автор добре усвідомлює, що в педагогіці радянського часу (починаючи з 30-х років XX ст.) термін "колектив" охоплював більш ємнісне поняття [6, 22], власне – виховну парадигму соціалістичного суспільства. Для терміна "терапевтичний колектив" (узгоджуючись із текстом, надалі вживатимемо більш придатний за суттю термін "терапевтична община") англійський лікар-психіатр М.Джоунз у своїх численних творах не вказав якоїсь чіткої дефініції. Він вважав, що окреслення в певних термінах універсальної моделі подібного колективу не лише зайве, а й може спричинити "обмеження свободи дії учасників, які створюють ці спільноти відповідно до об'єктивних життєвих умов і власного вибору шляхів оптимального лікування" [5, 73].

На нашу думку, головна відмінність смислу понять "колектив" у Макаренка [3] і "терапевтичної общини" Джоунза полягає у тому, що в першому випадку група вихованців була довготерміновим об'єднанням у межах виховного закладу закритого типу, а у другому – моделлю відкритого типу. Принципово важливо врахувати різницю кінцевих цілей виховної соціалізації порівнюваних об'єднань: метою Макаренка була не лише ресоціалізація молоді, а й формування людини з новим моральним обличчям, Джоунз мав на меті повернення в суспільство пацієнтів для повноцінного життя в ньому, але ніяк не реформування їхньої особистості. Не перераховуючи менш суттєвих розбіжностей, все ж вважаємо недоцільним синонімізувати вище згадані терміни.

Як і переважна більшість західних психологів, К.Мурто оперує поняттям "мала група", здійснюючи аналіз діяльності терапевтичних общин, хоча й не розкриває його суті. Автор вживає психологічний термін "група – ядро" (peer group) і щодо ради командирів колективів Макаренка, і щодо спонтанної неформальної групи більш відповідальних підлітків фінського виправного закладу, і щодо спеціально навчених медсестер, які вели реабілітаційну роботу з хворими.

Даючи загальну оцінку дослідженню К.Мурто, варто зазначити, що воно, по-перше, дуже злободенне за тематикою, по-друге, відзначається глибиною і ґрунтовністю змісту, а тому, безумовно, варте пильного вивчення, висвітлення й поширення серед тих, хто займається макаренкознавством і проблемою соціалізації молоді, по-третє, невідоме в Україні, по-четверте, засвідчує свіжий, нетрадиційний підхід до компаративного вивчення таких, на перший погляд, важко зіставлюваних між собою феноменів, якими були досвід Макаренка і Джоунза.

Окремою важливою особливістю книги є особиста причетність її автора до розв'язання проблеми ресоціалізації важких дітей та підлітків, оскільки впродовж 70-х років XX ст. він працював психологом-консультантом виправного закладу (реформаторію) для хлопчиків і юнаків віком від 10 до 20 років у фінському місті Ійєвьоскільо. У цій установі перевиховували асоціально налаштовану молодь і тих, хто вчинив певні протиправні дії. За своєю організаційною структурою це був особливий заклад відкритого типу, бо всі його вихованці вдень вільно відвідували звичайні міські школи. Як вказує К.Мурто, директор реформаторію Калеві Кайпіо, обійнявши посаду у 1971 р., почав ініціювати перебудову малоефективної системи впливів і взаємовідносин між вихователями і вихованцями, що склалася раніше. Шукаючи шлях поліпшення негативної внутрішньої обстановки, яка характеризувалась грубою поведінкою підлітків, биттям вікон, руйнуванням інвентаря, знущання старших над молодшими, прогулюванням занять, непокорою вимогам персоналу і т.п., Кайпіо та Мурто спрямували свої зусилля не на зміцнення авторитарної дисципліни і застосування фізичних покарань, а на створення атмосфери співпраці і довіри між усіма учасниками виховного процесу.

Поштовхом до початку позитивних змін у житті закладу стало запровадження щотижневих спільних зборів для обговорення різноманітних питань функціонування реформаторію і прийняття спільних рішень на демократичній і справедливій основі. Потроху підлітки почали проймати довір'ям до директора і вихователів, а хлопці з більш розвиненим почуттям відповідальності – виявляти підтримку справедливим вимогам персоналу. Поступово утворилося ядро з вихованців, що користувалися авторитетом і в дорослих, і в дітей. Приймаючи рішення з щоденних питань життєустрою, співробітники та хлопці сукупно створювали правила життя у закладі, норми поведінки для дорослих і вихованців, що сприяло

поступовій нормалізації атмосфери реформаторію. Основоположмализ принципами перетворень і встановлення надійності й ефективпоті виховної роботи, на думку Каіпіо, були "взаємодовіра та єдність слова і діла: все, що вирішувалося обопільно, безумовно ихоо бути виконано" [6, 16]. Узагальнюючи провідні засади виховання, на ктив почало будуватись життя установи, Мурто ополав їх у такій наступності: рівність, здоровий пузд, відкритість і чесність, абсолютна справедполіпол, довіра, гарантування повної фізичної і душевної безпеки. У процесі перетворень, ктив зазнала спільнота реформаторію, Мурто виділив 4 послідовні стадії розвитку:

1) наланість незв'язпілі групи малих і дорослол людей, без спільної мети і норм співжиття;
2) існування общини з усталеними нормиипіль життя, які зовполнно приймалися більполтю членів;
3) поява соціалізовмалі общини;
4) формування виховної общіпіль

До обов'язково умов поступального розвитку общини автор відносить устворення ядра з найадідновідальніших за вдачею вихованців, встнасвлення єнших виховних норм і принципів, забезпечення адміністрамапно-фумиціональної автономії общіпіль

За спостереженнями фінського психолога, після досягнишихчетвермá – найандлі – стадії свого розвитку виховна общмализ реформаторію поступово почала заненнмати через те, що з об'єктивних причин не виконувались вказані умови її прогресивного розвитку: устнасву залишиня ялопці, які сктивнмя ядро общини, для ння важко було змалодння заміну, яка відполідане б вже впроблення виховаки вимогам. Але більш дошкульаки було обмеження автономії зполаду, яке ння'язувалося ззовні – через незгоду міської влади з виховними мемалами дирелтора і т. пол.

У процесі акинуку варіантів зимог виховної системи зполаду Кполо та йосо однодумці звертались до досвіду оргамизації товарютв, що свого часу створювалися у Велнаїй Британії О.Ніпом, Д.Кларкмод в Італії – Ф.Басальєю. На переконання Мурто, багато цінних відоюютьй він і Кнаю зиймали в мализках анелійського психіатра М.Джоунза. Однак вирнаньну роль для практичного розвитку фінської виховної общини ихоо праці А.Макаренка, з якими вони вперде ознайомилися в 1974 р. "Збіжності ами Макаренком (йосо зполяхими – прим.) і реформаторієм у труднолис початнового періоду стаки ленни, конфліктах із зовнішньою владіпіль адміністрацію щодо виховння методів, які бриюись на озброєння, вразння і захопили нас, – мализ К.Мурто. – Виховні принципи і наноди Макаренка, якнайвнимй рівень розвитку створення аки полективів ишиихпрои нас новини, нактивнимми перспективіпіль і акинняостння еволюції реформаторію" [6, 19].

Зритисне ниеодпол доволі детальну тморію пільполті фінського зполаду для ресоння ізації ялантів, ми переслідуєння такі цілі: по-перде, висвітлити ле один нановідомий, але яскравий приоод використання ідей Макаренка у світовій практиці; по-друге, підтвердами наланість кладиптуальної спільності педагогічних принципів створення і розвпосу виховння колективів у різних історичних, соціально-екотонічних, політичних умовах, по-трете, довести, що в книзі Мурто глибокого зіставно-порівняльпосо ишиху зазнини не два, як свідчить назва твору, виховні колективи, а три, тобто полективи Макаренка, терапевтичні общини Джоунза і общмализ фінського реформаторію.

Ялис подібність проблем українського і фінського внорвання зполами є очевидпіль вже хоча б через книсогітмоть складу вналаанців і у зв'язку з аки через наланість певної однановості провандів виховння цілей, то залучення автором книги у поссті об'єкта компарамапосо вивчення терапевтичних (лінувальних) общин М.Джоунза вимагає додаткових коментарів. Сам К.Мурто так ишихує цей вибір: "Головння завданням колективного виховання і оргамизації терапевтичних общин був вання на особу з метмо її сопиізації" [6, 21]. Тдушечачи своє дослідження як таке, ило має феноменологічний характер, фінський психолог ставить мету: "крізь призму здійснюванов щоднано зння у життєвій практіпіль обох мализ спільнот (виховння – прим.) та ерпосвуючи знано в сонюменій структурі життя вандванців країн, виняами і показати "приховану" стратегію розвитку, так би полмод сховане зниших про ишпол досягнення одержаки виховння результтня".

Побіжно характеризуючи монографію К.Мурто, зазначимо, що, окрім теоретично обґрунтованого у передньому слові наукового апарату дослідження, вона містить чотири розділи, перший з яких складається з 6 параграфів і присвячений організації і діяльності колективів А.Макаренка, принципам і методам їх функціонування, виховним ідеям педагога. У другому розділі (7 параграфів) висвітлюється й аналізується діяльність М.Джоунза, який упродовж 30-60-х рр. XX ст. займався створенням терапевтичних общин у 4 лікувальних закладах Великої Британії. Третій розділ (7 параграфів) присвячений зіставно-порівняльній характеристиці стадій розвитку, функцій, систем цінностей колективів Макаренка і терапевтичних общин Джоунза, а також порівнянню особистісних якостей цих видатних людей. Останній розділ (3 параграфи) – екстраполадає сучасних західноєвропейських і американських соціологічних та психологічних теорій, які тлумачать взаємозв'язки, взаємовпливи в соціальних групах, можливі варіанти їх перетворень згідно зі згаданими цілями, на виховний досвід Макаренка / Джоунза для встановлення подібності, відмінностей і особливостей.

У процесі роботи К.Мурто спирався на широку бібліографічну базу, яку склали не лише твори Макаренка, але й інтерпретаційні дослідження німецьких, російських, угорських, чеських дослідників. Це дозволило йому проаналізувати соціальні передумови виникнення колоній ім. М.Горького, а згодом – комуни ім. Ф.Дзержинського, прослідкувати процес еволюції цих колективів, рушійні сили і методи колективної педагогіки. У підсумку автор висуває такі узагальнюючі тези: а) розвиток макаренківських колективів проходив не за довгостроковими, заздалегідь визначеними цілями (автор навіть стверджує відсутність свідомої стратегії їхнього розвитку, бо вважає, що колективи еволюціонували у ході розв'язуваних проблем і протиріч щоденного буття); б) квінтесенцією такого розвитку було практикування обговорень усіх тематичних проблем на спільних відкритих зібраннях, де колишній вихователь і вихованець перейнялися духом солідарності і власної причетності; в) заняття й успіхи колективу стверджували почуття власної гідності його членів, надихаючи на подальший рух, чим, наприклад, пояснюється успішна організація індустріального виробництва [6, 75-76].

Методично прослідковуючи становлення, розвиток й удосконалення прийомів і методів, що застосовував Джоунз для реабілітації і лікування людей з нервово-психічними девіаціями (переважно неорганічного походження), Мурто акцентує, що лікар не лише сам створював й очолював терапевтичні общини у лікарнях, а й зумів перетворити цілу психіатричну лікарню (Dingleton Hospital) у подібну общину. Межі даної статті не дозволяють коли представити багатоаспектну і довготривалу діяльність цього вчеколо-практика. Проте з метою показу сліпчих рис і наявних відмінностей виховних досвідів Макаренка і Джоунза необхідно хоча б окреслити діяльність останнього, виділивши в ній найсуттєвіше. Для цього проаналізуємо основні засади його роботи в Henderson Hospital (1947-1959), де він застосував і максимально розвинув свої ідеї і досвід, накопичений у лікарнях Mill Hill та Dartford (1938-1947). М.Джоунз запровадив загальні збори общин, які наполягали на усуненні госпітальної ієрархії та бар'єрів між персоналом і пацієнтами, на злиття у ставлення хворих до свого стану, на використання і підтриманні групи відповідальних лідерів, здатних вливати на решту, на застосуванні у лікуванні методу психодрами, що парним колективним обговоренням, збільшенню чисельності общини і забезпеченню їх більшої (моральної) безпеки. Вже у Dartford Hospital, куди Джоунз було запрошено для організації реабілітаційної роботи з колишніми військовополоненими, що не зносили адаптуватися до мирного життя, психотерапевт почав практикувати впровадження виробничо-трудових ситуацій (трудова терапія), які дозволили відкрити нові ефективні шляхи залучення пацієнтів до співпраці і заклали підставу общинної психіатрії (community psychiatry). Невпинна реалізація всіх вказаних методів, що призводила до позитивних результатів, стимулювала пошук нових напрямків життєдіяльності общини і сприяла підвищенню лабільності її персоналу [6, 98].

У лікарні Henderson Hospital, яку Джоунз вважав "першою англійською, демократичною терапевтичною організацією", він одержав можливість відразу розгорнути реабілітаційну виховну роботу в усіх напрямках (загальні збори, групова терапія, трудотерапія, психодрама), спираючись на нинішній попередній позитивний досвід. Але специфічний контингент хворих, що складався переважно з безробітних-невротиків, викликав можливу колізію підходів. Так

виникла необхідність навчити медсестер проводити після загальних зборів повторні обговорення (feedback), але у вужчому колі (group) пацієнтів, про цьому наголос робився саме на ці feedback з наступними доповідями медсестер щодо результатів загальних зборів. На думку Мурто, саме така практика лягла в основу теорії соціального тренінгу, запропонованої Джоунзом [6, 103]. Запроваджена після трудотерапія стала невід'ємною частиною терапевтичного процесу, хоча лікар припинив включати хворих у трудові колективи поза стінами лікарні, що практикувалося у Dartford Hospital. Особливого значення психіатр надавав розвитку і взаємодії персоналу як уособлення специфічної формальної навої групи у складі общини, а також активізамії ролі пацієнтів, наприклад, шляхом обрання їх керівництва трудових груп. Останнім варіантом створених Джоунзом терапевтичної обідами стала така співпраця у шотландській психіатричній лікарні містечка Dingleton (Dingleton Hospital), котра відрізнялась традиційним-кооперативним підходом до лікування. Цей досвід має яскраво забарвлену медичну специфіку через тісний зв'язок із суто психіатричною проблематикою.

Зіставно-порівняльний аналіз ідей і практики Макаренка і Джоунза, наведений у праці Мурто, враховує зовнішні, тобто соціально-економічні, політичні, історичні чинники, що вплинули на розвиток них виховних експериментів. Відразу підкреслимо тяжіння автора до віддалених подібностей, а не до виявлення розбіжностей. Порівнюючи системи таємниці, в межах яких творили діячі, Мурто наголошує: "не зважаючи на відмінності суспільних систем та історичних періодів, вчені обидва визнавали важливість встановлення базового рівня демократії як необхідної умови активізації розвитку особистості, виступали за соціальну справедливість" [6, 165-166]. Розбіжності ціннісних позицій, з точки зору фінського дослідника, зумовлені тим, що Джоунз виступав за демократизацію світової спільноти, тоді як Макаренко поділяв комуністичні ідеали свого соціуму. Розглядаючи теоретичні підходи Макаренка до виховання, які автор назвав соціально-педагогічними, і підходи Джоунза до терапевтичної реабілітації, що визначені дослідником як психоаналітичні, К.Мурто констатує множинні збіжності в їх практичній діяльності, а також в обранні шляхів розвитку своїх колективів. Він помічає це прагненням їм обом здоровим прагматизмом і прагненням до ідей рівності та демократії. Звідси логічно аналізує його твердження "фактичної подібності стратегії розвитку керування множ общин" [6, 242].

Через обмеженість обсягу статті не вдаватимемося до розгорнутого перерахування очевидних збіжностей шляхів розвитку макаренківських колективів і терапевтичних обідів. Спинимося після на оцінці особистісних якостей таланновання вихователів, яку виводив К.Мурто. Він стверджує, що саме унікальністю непересічних індивідуальних якостей Макаренка і Джоунза та втілюємо апробовати труднощі, спричинені зовнішніми обставинами усіх видів, слід помічати їхні успіхи як творців. Фінський дослідник пише: "Їхні таланти, харизматичність і виховна темпераментність тісно переплітались з внутрішніми сумнівами, а компенсацією цього почасти слугувала чітка орієнтація теми та дій, що так необхідна для вчинків в життя вагомої виховної роботи, здійсненої ними" [6, 242].

На завершення К.Мурто зазначає, що ідеї них двох дітів скажуть новий етап еволюції виховного мислення і, вочевидь, переплітаються з ідеями соціології пізнання П.Бергера, Т.Лукмана у елементів конструювання соціальної реальності. Однак автор не згадує про збіжності ідей засновника соціоматрі Дж.Морено [2] з поглядами Макаренка / Джоунза, не коментує методу оповідання англійського психіатра у контексті робіт творців цього методу Дж.Морено, не помічає до праць засновників теорії аналіз груп Ч.Купі, Е.Мейо, Дж.Хмпенса, хоча, по суті, оцінює і їхніми розробками.

Згадаємо ще один нюанс – зацікавленість К.Мурто питанням: чи був Джоунз обізнаний з працями Макаренка? Листуючись з англійським лікарем, фінський дослідник одержав на своє запитання ствердну відповідь, але настирливо бажав встановити ступінь обізнаності Джоунза з методами Макаренка, для чого неодноразово посилався з листами до цієї теми. Однак Джоунз, визнаючи спочатку своє знайомство з книгою "Дорога до життя" (англійська версія "Педагогічної поеми"), в одному з листів до Мурто зазначив, що радянський педагог пропагував теорію вільного виховання, що не співпадало з його власною точкою зору, хоча, в загалом, він був у захваті від досягнень Макаренка [6, 204]. К.Мурто, глибоко вивчивши праці

Джоунза, все ж вважає, що Джоунз добре знав ідеї "Педагогічної поеми", хоча ніколи і ніде не посилався на неї.

У підсумку до статті зазначимо, що зіставно-інтерпретаційні методи осягнення "чужої" спадщини (ідей), як інструмент ведення продуктивного педагогічного діалогу в межах більш загального культурного, сприяють творенню історії, яка є безперервним інтеогом культур і народів [1]. Проектуючи деякі положення широкого видового поняття "діалог культур" на його часткове відгалуження – "педагогічний інтеог", доходимо висновку, що у порівняльній педагогіці діалог передбачає входження однієї педагогічної культури у світ іншої, їх взаємнопо розуміння або поеемікуу, але в будь-якому разі забезпечує взаємнообагачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В. Диалог. Сознание. Культура // Одиссей. Человек в истории. – М., 1989.
2. Язвин І А. Дж.Морено і А.Макаренко про соціометрію взаємин у групі // Педагогіка і психологія. – 1998. – №1. – С.189-194.
3. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса / Пед. соч.: В 8т. – Т.1. – С.267-329.
4. Поршнев Л.В. Понимание в истории как история понимания // Загадка человеческого понимания. – М., 1991.
5. Jones M. Social psychiatry. In the community, in the hospital and in prison. – Springfield (Illinois), 1962. – 184 p.
6. Murto Kari. Towards the well functioning community: The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones` communities. – University of JYVASKYLA, 1991. – 270 p.

Григорій ПУСТОВІТ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФОРМ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Становлення і подальший розвиток екологічної освіти дітей та учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах неможливий сьогодні без вирішення ряду пріоритетних завдань деонтологічного характеру. Сутність яких полягає у створенні умов як ефективного формування екологічно доцільної культури поведінки і діяльності особистості в природі, дотримання цілої моральних та правових норм у стосунках з об'єктами довкілля, визнання й усвідомлення їх незаперечної значущості як для задоволення своїх власних життєвих потреб, так і потреб суспільства. І водночас розуміння їх унікальності в біосфері планети.

Отже, спираючись на моральний імператив у процесах вивчення учнями причинно-наслідкових зв'язків і протиріч, що проявляються у взаємодії суспільства і природи, є абсолютно виправданим необхідність посилення уваги до їхнього інтелектуального і духовного розвитку. Однак, вирішення цих завдань значною мірою за умови організації навчальної діяльності таким чином, щоб вона обов'язково спрямовувалась на вирішення конкретних проблем найближчого середовища не лише на занятті чи поза ним, під час навчального року, але й продовжувалась влітку. Діючі саме у навчально-виховному процесі позашкільних закладів форми практичної діяльності школярів у літній період, а саме польові практикуми, лабораторно-практичні роботи екскурсії і туристичні походи носять епізодичний характер, тобто лише всі вони обмежені в часі, тому не в змозі задовольнити в повному обсязі вирішення поеких підходів до проведення ефективної дослідницької та конкретної природоохоронної роботи учнів. Ми ж розглядаємо навчально-виховний процес позаємольпоео закладу як безперервний (не обмежений умовами навчального року), отже такий, що дозволяє здійснити досконале вивчення школярами теоретичних аспектів екологічної проблеми своєї місцевості, на основі поеого сформульовпое гіпотези власних досліджень та відповідно здійснити їх перевірку безпосередньо в природі.

Тоді логічним є висновок про те, що особливого значення набуває процес формування знань, умінь і навичок учнів з вивчення природи не лише в умовах позашкільного закладу, скільки в природі. Підтверджеємо цього висновку є думка Д.Цихі (Польща), Д.Квасніткової (Чехія), А.Захлебного, І.Звєрєва, И.Суравєтина (Росія), М.Віліотвенського, Г.Білявського, В.Бровдія, В.Присяжнюка, В.Червонецького (Україна) і ін, що безпосередні контакти з

природою та її об'єктами спонукають учнів до вивчення різних аспектів взаємодії людини з навколишнім середовищем, стимулюють власний пошук екологічно доцільної поведінки і діяльності в довкіллі, сприяють формуванню у школярів ставлення до процесу навчання як до акту відкриття нового, тобто до вивчення таких знань та набуття таких інтелектуальних умінь, які можуть задовольнити їхні інтелектуальні запити. Останнє спонукає педагогічні колективи позашкільних закладів шукати та впроваджувати в навчально-виховний процес нові форми екологічного виховання дітей та учнівської молоді [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Визначити й охарактеризувати провідні концептуальні ідеї до розробки організаційно-педагогічних форм екологічної освіти учнів у позашкільних закладах та розкрити їх сутність.

Аналіз психолого-педагогічної і спеціальної літератури з педагогічних проблем екології, а також результати дослідження, дозволяють констатувати про наявний значний перелік активних (як традиційних, так інноваційних для нинішньої педагогічної науки і практики) форм освіти особистості в галузі навколишнього середовища. Серед них спостереження, екскурсії, лабораторно-практичні та дослідницькі роботи, екологічні стежки, мікрозаказники, табори, експедиції, диспути, сеанси, колоквіуми, конгреси, науково-практичні конференції, рольові ігри, ігри – драматизації, конкурси, виставки, олімпіади і тд.

Однак, внаслідок всі перелічені чи навіть назвати вади навіть означених вище організаційно-педагогічних форм у нинішньому дослідженні – є досить проблематичним. Тому ми свідомо вибрали саме ті з них, які за своєю сутністю, структурою і навчально-виховними можливостями дозволяють учням найбільш ефективно взаємодіяти з окремими об'єктами природи, екосистемами чи навколишнім середовищем в цілому у процесі їх вивчення та охорони, а також структурно і функціонально забезпечують реалізацію змісту екологічної освіти, сприяють ефективному формуванню практичних умінь і навичок екологічного характеру, до того ж є не складним щодо їх реалізації у навчально-виховному процесі позашкільних закладів.

Головною їх метою за нинішнім визначенням є заповнити відчуженості учня від проблем довкілля, тобто "...створення сприятливих умов для ефективного інтелектуального і духовного розвитку, до забезпечення співробітництва дітей і дорослих у творчому процесі пізнання дійсності, формування потреби особистості в максимальному творчому сприйнятті світу" [9].

А враховуючи специфіку навчально-виховного процесу позашкільного закладу (його багатоукладність та варіативність, добровільність, доступ-ність, широку демократизацію, безперервність у часовому вимірі і географічних межах здійснення, наступність, інтеграцію, та обов'язкову практичну спрямованість) зміст екологічної освіти, методики та засоби його реалізації в нинішніх розроблення ними та експериментально апробовані організаційно-педагогічних форм підпорядковувались в основному розкриттю актуальних проблем довкілля, напрямам і засобам їх вирішення, ефективній мотивації учнів до розв'язання цих проблем, формуванню їхньої особистої відповідальності за стан збереження природних об'єктів, екосистем чи найближчого природного оточення.

Наступною умовою було визначення, обгрунтування та експериментальна апробація алгоритму творчої навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності та конкретної практичної природоохоронної роботи учнів у межах нинішніх організаційно-педагогічних форм. До основних складових цього алгоритму ними віднесено: добровільність участі школярів у навчальній і практичній природоохоронній діяльності, тобто "...діяльність учня не повинна регламентуватись, а її процес повинен бути організований так, щоб у ньому було елементи творчості..." [11], які б передбачали включення учнів у процес систематизації, аналізу, комбінування можливих напрямів і способів діяльності, прогнозування і моделювання як власних дій у довкіллі, так і поширених його майбутніх екологічних станів за результатами цієї діяльності.

Підтвердженням цього, є висновок, який робить В.Червоцьким про те, що не примусовий характер участі школярів у природоохоронній роботі підвищує їхню зацікавленість до навчання, стимулює бажання вдосконалювати і поглиблювати свої знання, формує стійкі навички до свідомої охорони природи [8].

Слід останніх складова, за результатами нинішнього дослідження, відіграє провідну роль у процесах задоволення інтелектуальних і духовних інтересів школярів, створює умови

диференціації навчально-пізнавальної діяльності, а отже практичної природоохоронної роботи учнів, допомагає кожному з них визначити і об'єктивно оцінити власні знання, сформовані практичні уміння та результати власних дій у довкіллі.

"Завдяки збалансованості функцій того хто навчає, як стверджує О.Любарська, і того хто навчається, і створюються комфортні умови для творчого інтелектуального і духовного розвитку дитини" [11].

Отже, ми можемо зробити висновок, що необхідність визначення і формування пільових помагів на основі дотримання в навчально-виховному процесі позашкільних закладів алгоритму навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності та конкретної практичної природоохоронної роботи учнів забезпечує комфортні умови для інтелектуального й духовного розвитку особистості, створює передумови до прищеплених учням навичок самостійного управління і корекції своєї власної екологічно доцільної діяльності у довкіллі. Ефективність цих процесів забезпечувалась за умови дотримання у побудові структури навчально-виховного процесу позашкільного закладу групи принципів формування творчої активності та творчої самостійності учнів, а саме:

– принцип індивідуального розвитку і саморозвитку та самовдосконалення особистості, за умови коли екологічні ідеали, ідеї суспільства визнаються особистістю як провідні у її життєдіяльності в довкіллі;

– принцип самоорганізації і самодіяльності, в основу якого покладено ініціюючий підхід у вирішенні навчально-пізнавальних і дослідницьких завдань щодо місцевих проблем довкілля;

– принцип оптимального вибору форм, методів та засобів, у відповідності до змісту та завдань екологічної освіти;

– принцип забезпечення педагогічних умов реалізації освітніх завдань та принцип результативності і практичної спрямованості екологічної освіти.

Означені принципи розвитку і саморозвитку творчих здібностей особистості поряд з специфічними принципами екологічної освіти були втілені у логічно побудованому алгоритмі діяльності педагога з екологічної освіти учнів у позашкільних закладах на кожному з них напрямів, як то – навчаючому, спрямовуючому, корегуючому та пропостиченому.

За такого розуміння проблеми, ми розглянемо навчально-пізнавальну і дослідницьку діяльність та практичну природоохоронну роботу учнів у навчально-виховному процесі позашкільного закладу як такту, що має якомперед стимулювати інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, саморозвиток і самовдосконалення особистості, сприяти формуванню в учнів умінь і навичок дослідницького характеру, досвіду їх практичного застосування у природоохоронній роботі. Провідним показником організації такого навчально-виховного процесу, за твердженням В.Червонецького, є розвиток екологічного мислення учнів і рівень їхньої екологічної культури [8].

Одночас з концептуальних позицій цього положення є висновок П.Блонського про те, що навчально-пізнавальна діяльність учня має бути організована так, щоб із самого початку поступово підводила його до оволодіння методами наукової праці [12]. Наступною позицією є те, що в основі "...навчання як дослідження, лежать процеси суб'єктивного відкриття учнем нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ним же знань і умінь, уведених їх до особистісно пізнавального простору" [11]. Третьою позицією нині визначено обов'язковий особистісно-орієнтований характер активних організаційно-педагогічних форм та методик екологічної освіти учнів у позашкільних закладах, що забезпечує формування в учнів системи ціннісно орієнтацій щодо довкілля, досвіду самостійного пошуку і засвоєних ними знань, а отже застосування його у вивченні та охороні природи. За такого підходу навчання як процес пізнання світу та формування наукового світогляду учнів набуває особистісного спрямування, ініціювання його самими учнями, тобто сами формування особистості, її екологічної культури йде у двох взаємозв'язаних сферах її буття: у сфері зовнішніх інтеспрямовання педагогічних зусиль і соціальних впливів, так і у сфері внутрішнього суб'єктивно спрямовання процесів розвитку, становлення і самодосконалення інтелекту, ціннісних орієнтирів та практичних зусиль з охорони довкілля.

Підтвердженням останнього є вислів М.Пирогова про те, що "...школа тільки тоді досягає свого призначення, коли учень буде пов'язати, що таке наукова істина, – коли йому

буде вказано, що таке істинна наука, і коли він навчиться свідомо і самостійно здобувати наукові знання [13].

Аналіз експериментальних даних дозволив визначити певну специфіку і рівні складності організаційно-педагогічних форм і відповідаючі їм методики екологічної освіти учнів у навчально-виховному процесі позакласних закладів та їх педагогічну ефективність.

Так в ієрархії організаційно-педагогічних форм, які пройшли експериментальну апробацію до першого рівня складності нами віднесено навчально-пізнавальну і дослідницьку діяльність та конкретну природоохоронну роботу учнів на "Екологічній стежині" [14]. За змістом така діяльність учнів мала пропедевтичне спрямування і була розрахована на залучених до неї школярів 1-4, а за деяких умов навіть 5-6 класів, однак категоричного обмеження за віком учнів які залучались до навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності та конкретної природоохоронної роботи у межах цієї організаційно-педагогічної форми не було. Тому в залежності від складності змісту завдань, форм і методик їх виконання нами була організована спільна праця учнів різних вікових груп, і навіть їх батьків, що дозволяло, як підтверджують результати нашого дослідження, значно підвищити педагогічну результативність такої діяльності учнів. Все ж, основним завданням, яке вирішувалось нами у процесі експериментальної апробації означеної організаційно-педагогічної форми було "...формування у молодших школярів системи елементарних наукових знань (уміння аналізувати, виділяти суттєве, класифікувати здобуті результати), ціннісної мотивації та значущих стереотипів власної навчальної та практичної природоохоронної роботи, етнокультурно доцільної поведінки в природі та особистої відповідальності за її результати" [8].

Основними змістовими лініями цієї організаційно-педагогічної форми з врахуванням вікових особливостей учнів 1-4 класів було: проведення систематичних екскурсій на екологічну стежину, спостережень (індивідуальних і колективних) за окремими природними об'єктами і явищами; проведення елементарних, однак систематичної за змістом дослідницької діяльності; тематичних або ж комплексних зустрічей з охорони довкілля; типових виконання природоохоронних заходів з однолітками, старшими учнями і батьками.

Наступною за рівнем складності змісту і завдань навчально-пізнавальної, дослідницької та конкретної практичної природоохоронної роботи нами було розроблено та експериментально апробовано організаційно-педагогічну форму "Ентомологічний огородник" [15, 16].

Основними змістовими лініями цієї організаційно-педагогічної форми з врахуванням вікових особливостей учнів 5-7 класів було: активізація процесів набуття учнями системи наукових знань і умінь (як під керівництвом педагога, так і самостійно); формування їхньої ціннісно-мотиваційної сфери й наукового світогляду, свідоми оцінювання власної діяльності у природі та вироблених практичних умінь і навичок з її охорони.

Практичними формами досягнення визначених вище завдань було: знайомства аналізу наукової та спеціальної літератури, проведення систематичних спостережень, екскурсій, дослідницької діяльності й конкретної природоохоронної роботи, аналіз її результатів, формування умінь і навичок з обґрунтування, розробки і реалізації на практиці прогностичних методик збереження об'єктів довкілля.

Підтвердженням педагогічної доцільності визначених нами змістових ліній у межах цієї організаційно-педагогічної форми є твердження В.Червонецького про те, що "...практичний характер педагогічно організованої діяльності учнів за допомогою тієї форми полягає в тому, щоб залучити їх до виконання екологічно орієнтованих завдань з чітко визначеним соціально значущим" [8].

Для учнів 7-8 і частково 9 класів нами було розроблено організаційно-педагогічну форму "Програма охорони прісних водойм України" [17]. Розробляючи змістові лінії цієї активної форми вивчення і охорони навколишнього середовища ми виходили з того, що навчально-пізнавальна і дослідницька діяльність та конкретна природоохоронна робота учнів має тенденції до ускладнення, насичення різними методами пізнання, а отже інтелектуального і духовного збагачення особистості. Методологічною основою тієї діяльності є дотримання основних дидактичних принципів: науковості, системності і систематичності, послідовності і доступності, що у них як позакласного закладу є провідними.

Практичне втілення цієї організаційно-педагогічної форми у навчально-виховний процес позашкільного закладу, як підтверджують результати нашого дослідження, сприяло активізації навчального процесу, творчому використанню учнями здобутих знань на практиці з охорони природи, прискорило процеси усвідомлення ними проблем довкілля та свого місця у їх вирішенні. Таким чином, як стверджує В.Червонецький, сукупність послідовних конкретних дій учнів з вивчення та охорони природи в межах запровадження активних форм, створює умови логічного поєднання процесів і результату опанування учнями змістом екологічної освіти [8].

Логічним завершенням у межах даного експерименту була розробка такої організаційно-педагогічної форми екологічної освіти учнів, котра б дозволила здійснювати процеси навчання і виховання особистості за умови безпосередніх контактів з природними об'єктами, в природних умовах їхнього існування й у широких географічних межах та протягом тривалого відрізку часу. Ці концептуальні положення були покладені нами в розробку такої організаційно-педагогічної форми як "Екологічний табір-експедиція", що функціонально об'єднав у своїй структурі елементи основних педагогічно доцільних форм і методів вивчення та охорони природи, як то екскурсія, похід, екологічна стежина, екологічна програма, екологічна експедиція, профільний табір юних екологів-натуралістів та інші [16; 17].

Наявність таких широких функціональних можливостей цієї активної форми вивчення та охорони природи забезпечується простою і водночас гнучкою структурою її конструювання, яка передбачає подальше удосконалення, а отже залучення до її структури нових елементів (якими можуть бути: табір юних юкорнаїв-краєзнавців, юних екологів-краєзнавців, загони зеленого чи голубого патруля, агітбригада юних екологів тощо).

Сенс у межах останньої організаційно-педагогічної форми, як підтверджують результати нашого дослідження, вдається найбільш ефективно реалізувати зміст екологічної освіти учнів у позашкільних закладах, оскільки тут логічно поєднуються дві підгрупи форм навчання – комплексна (групова) й аналітична (індивідуальна). У межах цих форм нами розроблено та експериментально апробовано організацію навчально-виховного процесу *одного педагога з однією групою* (або ж індивідуально з окремими учнями) за умови міждисциплінарної і міжпредметної побудови змісту освіти, та більш ефективну з пізнавальної точки зору і формування різних за змістом знань, практичних умінь та навичок, організацію навчально-пізнавальної і дослідницької підсумкової та практичної природоохоронної роботи *декількох педагогів з однією групою* (або ж індивідуально з окремими учнями).

Особливого значення у процесі експериментальної роботи автів було надано розробці нашрупи узагальнюючих навчальних форм, які за своїм змістовним навантаженням і практичною спрямованістю відіграваже провідну роль у формуванні загальнонаукових інтелектуальних умінь і навичок учнів, вироблятел прогностичних напрямів власної навчально-пізнавальної, дослідницької чи конкретної природоохоронної роботи. До цієї нашрупи нами віднесено: робота з науковою, спеціальною та періодичною літературою, додатковими джерелами інформації (довідниками, статистичними, картографічними та аудіовізуальними, етнографічними та історичними матеріалами); робота з природними об'єктами, матеріалами та їх фрагментами; робота з вивчення та догляду за живими об'єктами (в умовах позашкільного закладу чи безпосередньо в природі); робота з організації, проектування та моделювання власних спостережень і конкретних досліджень над природними об'єктами чи в межах екосистем; здійснення практичної природоохоронної роботи

Ефективне формування екологічно доцільної поведінки і дійовості особистості в довкіллі, а отже ефективне формування її екологічної культури у навчально-виховному процесі позашкільного закладу можливе лише за умови організації навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності та практичної природоохоронної роботи таким чином, щоб вона обов'язково спрямовувалась на вирішення конкретних екологічних проблем найбільшого доважливі і не лише на заняттях чи поза ними, під час навчального року, але й продовжувалась влітку.

Наступним положенням є обов'язкова особиста та соціально значуща значущість кожної підсумкової, розширення сфери самостійного здобутих учнями знань, вивчення сутності місцевих екологічних проблем, формування стійких моральних ціннісних установок і переконань щодо необхідності охорони природи та обов'язкове слідування їм у власній життєдіяльності і діяльності в довкіллі.

За такого підходу у структурі навчально-виховного процесу позашкільного закладу перевага надається активним формам і методикам організації занять, розробці і реалізації учнівських екологічних проектів, вирішенням спільно в колективі гуртка (секції чи дослідницької групи) проблемних ситуацій пов'язаних з усуненням антропогенного впливу на довкілля.

Враховуючи означене вище, подальшим дослідженням вимагають проблеми індивідуалізації процесів теоретичної підготовки в галузі екологічної освіти школярів різного віку, розробка ефективних методик вивчення учнями екологічних проблем довкілля та організації конкретної природоохоронної роботи, інноваційних технологій виховання в особистості пріоритетності дотримання законів природи у своїй поведінці та підльності в навколишньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Цнав Д. Модель экономического образования и воспитания /на примере среднего анализ ПНР// Социально-экономические, организационно-правовые и педагогические аспекты охраны окружающей среды. - Варшава. - 1986. - №18-19.
2. Цнав Д. Исследования по природоохранительному просвещению в общеобразовательной десятилетней школе // Социально-экономические, организационно-правовые и педагогические аспекты охраны окружающей среды. - Варшава. - 1986. - №3.
3. Захлебный А.Н. Содержание экономического образования в средней школе: теоретическое обоснование и пути реализации. Автореф. дис. д-ра пед. наук - М.: 1986. - 32 с.
4. Экономическое образование школьников /Под ред. И.Д.Зверева, И.Т.Суравегиной. - М.: Педагогика, 1983. - 210 с.
5. Войнственский М.А., Стойко М.С. Охорона природи. Посібник для учителів. - К.: Рад. Школа, 1977. - 142 с.
6. Крисаченко В.С. Екологічна культура. - К.: Світовіт, 1996. - 347 с.
7. Вісюгський Г.О., Падун М.М., Фурдуй Р.С. Основи загальної екології - К.: Либідь, 1993. - 291 с.
8. Червонецький В.В. Екологічна освіта в країнах Західної та Центральної Європи. - Донецьк: Юго-Восток, 1998. - 285 с.
9. Бровцій В.М., Злотіна О.В., Микитюк О.М. Екологія людини. Підр. 2-е вид., випр. і доп. - Харків: ХДПУ, "ОВС", 2000. - 208 с.
10. Концепція позашкільної освіти і виховання. Інформ. зб. Міністерства освіти України. - К., - №7. - 1997. - С.22-32.
11. Освітні технології. Навч-метод. посіб. /За заг. ред. О.М.Пехоти. - К.: А.С.К., 2001. - 256с.
12. Ванцитко П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. - В 2-х Т. - Т.1. - М.: Педагогика, 1972. - 304 с.
13. Хрестоматия по истории педагогики. - Т.4. - Ч.1. - М.: Госуд. Учебно-педагогическое издательство, 1938. - 531 с.
14. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів у процесі дослідницької роботи: Навчально-методичний посібник. Хмельницький.: "Майбуття", 1994. - 86 с.
15. Пустовіт Г.П. Дослідницька робота учнів з екології в позашкільних установах і закладах. К.: Інститут педагогіки АПН України, 1997. - 126 с.
16. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів 5-9 класів у позашкільних закладах: Навч. - метод. пос. - Кіровоград.: Поліграф. Центр Тов "Імекс ЛТД", 2003. - 146 с.
17. Програма охорони прісних водойм України. Еколого-натуралістичне творчість. Науково-метод. вісник. - К. УДЕНЦ. - 2000. - №1. - С.58-74.

Оксана БОЙЧУК

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ

Вивчаючи реальний світ у його багатогранних проявах, людина прагнула осягнути єдину картину, упорядкувати свої знання віднайти гармонію [10, 115]. Пізнання об'єктивної дійсності не можна забезпечити тільки однією наукою і відповідним навчальним предметом. Основою формування поглядів людини на природу і суспільство є синтез знань з багатьох галузей наук, а сам процес здійснення цих зв'язків становить невід'ємний шлях пізнання світу. Наукова система знань – це сукупність знань з різних дисциплін, що сприяють розумінню життєвих явищ. Пізнання єдиних структур та форм єдності навколишнього світу забезпечує формування інтегрованого знання. Отже, схильність до інтеграції знань є природним потягом людського розуму і душі до єдності і цілісності. Тому для досягнення високої ефективності

навчання ці тенденції обов'язково потрібно відображати у навчально-виховному процесі професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ).

Освіта відіграє значну роль у функціонуванні і розвитку наукового пізнання. До інтеграції наукового пізнання освіту змушує таке завдання – спресувати, стиснути зосереджену в культурі інформацію, відібрати в неї головне, сутнісне, важливе, перетворити її до вигляду, придатного для швидкої і максимально повної міжлюдської трансляції, узгодити при цьому обмежені потенції конкретного індивіда та глобальні масив неперервно зростаючої культури з метою забезпечити відтворення, підтримку і розвиток соціальної форми життя. Такий вихід до завдання освіти змушує до фундаментальної інтеграції, надаючи останній, по суті, статусу дидактичного принципу. Це суттєво вплинуло на предметоцентровану освіту. Зв'язки між предметами почали виступати не як доцільність до "предметної" освіти, а як принцип конструювання дидактичної системи, як дидактична умова формування в учнів наукових понять і знань про методи [9, 99-100]. Категорія інтеграції в педагогіці становить продукт складних перетворень наукової свідомості, що лежить в своїй основі досягнення світової культури і досвід розвитку вітчизняної освіти.

У педагогічній літературі поняття про інтеграцію з'явилось у першій половині 80-х років минулого століття, в період бурхливого розвитку процесів взаємопроникнення в економічній, політичній, інформаційній, культурній та інших сферах соціального буття. Проте сама проблема інтеграції є однією з найстаріших в історії розвитку науки.

Спроби проаналізувати, віднайти найтісніші взаємозв'язки в усіх явищах природи, виявити людини та її відчуттях, встановити закономірності в навколишньому світі були характерними ще для стародавніх мислителів. Ідея універсального взаємозв'язку у природі часто відображалася у міркуваннях першоджерел усього сущого (Фалес, Анаксімандр, Анаксімен, Геракліт, Демокріт, Епікур та ін.). У натурфілософських поглядах античних часів зроблено спробу охопити та відобразити універсальність взаємозв'язок у природі. Визначні філософи античності послідовно відстоювали в своїх вченнях ідею єдиності і цілісності знань (Арістотель, Платон та ін.). В епоху Відродження та в нові часи, коли потреби розвитку техніки зумовили активність розвиток ряду наук, виникнення їх теоретичних основ, також закоріняються інтеграційні тенденції (Ф.Бекон, Б.Спіноза, Г.Гегель, Ф.Шлегель, О.Конт, Г.Спенсер, С.К'єркегор та ін.).

Думка про єдність світу протягом багатьох століть звучала і в українській педагогіці і філософії, набувши особливої виразності у XVI ст. (Павло Веринда, Стефан Яворський, Феофан Прокопович, Яків Козельський та ін.).

У розвитку науки до початку XIX ст. чітко визначилися тенденції інтеграції та диференціації наукового знання. Вчені намагалися протиставити ці процеси один одному, знайти серед них домінантний, розробляли різноманітні концепції перспектив розвитку науки. Одночасно тенденції до узгодження та координації знань, особливо в умовах зростання кількості наукових відкриттів, активно накопичувалася. Це спонукало шукати ефективні шляхи інтеграції розрізнених наукових знань, що накопичили учені в різних країнах, в різні часи.

Термін "інтеграція" практично не вживався до середини XIX ст. в його сучасному розумінні, тим більше у дисциплінах. Буквальний зміст поняття "інтеграція", запровадженого в 60-х роках XIX століття англійцем Г.Спенсером (лат. integratio – відновлення, поповнення, від integer – цілий), має відображає реальний зміст тих процесів, які визначаються цим терміном у цей час. Оцінюються досліджувалися процеси, які можна одностайно назвати інтеграційними.

На початку минулого століття проблема єдності наукового знання набуває все більшої актуальності. Проноситься ряд інтегративних концепцій, однією з яких є концепція органіцизму, з якою виступала вчений із США – А.Бамом. Він поставив завдання: як у контексті бурхливого зростання інформації й диференціації знань відновити та реорганізувати це знання, щоб ми могли сприймати його як щось єдине. Поняття "інтеграція знання" у широкому сенсі трактується А.Бамом у кількох аспектах: а) якщо об'єднання знання в межах єдиної галузі; б) якщо об'єднання кожної частини знання в середині самої себе без огляду на взаємодію з іншими знаннями; в) об'єднання різних частин знання з самою підсноєжи їх власної цілісності (шляхом з'ясування їх взаємозв'язків з іншими частинами у цілому) [5, 30].

Сучасні філософи трактують вказане поняття як "об'єднання в ціле, єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності" [7, 20]; як "об'єднання елементів, яке супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків між ними" [13, 137]. Філософський енциклопедичний словник визначає інтеграцію так: "сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням в єдине ціле розрізнених до цього частин та елементів" [12, 210]. А.Урсул під інтеграцією вбачає об'єднання в ціле будь-яких частин і зазначив, що це поняття вживається для характеристики процесів взаємозв'язку раніше автономних елементів у тій чи іншій сукупності [11, 105].

Отже, поняття інтеграції вживається для характеристики процесів взаємозв'язку раніше розрізнених елементів певної сукупності. Воно відображає процеси взаємопроникнення знань у знанні, коли окремі структурні елементи не можуть існувати один без одного і створюють якісну систему науки та наукового знання. Тобто інтеграція можлива лише тоді, коли існують об'єктивні передумови для об'єднання раніше розрізнених елементів шляхом синтезу.

Необхідною умовою інтеграції є утворення внаслідок синтезу системи, яка володіє властивостями якісності. Процес об'єднання в ціле обов'язково супроводжується певними перетвореннями раніше розрізнених елементів. У процесі синтезу між елементів відбувається взаємопроникнення, ущільнення знань і поступова знань вихідних елементів. Нагромадження між ними сприяє перетворенням у структурі об'єднання чи системи, появі нових функцій елементів і виникненню нової якісності.

Важливим наслідком інтеграції є те, що вона забезпечує узагальнення, ущільнення та зростання інформаційної ємності наукового знання, тобто окремі поняття, закони і теорії переходять у ранг загальних і мають значиться поясненням більше число конкретних властивостей і зв'язків. З більш загальних принципів і теорій дедукуються більше число наслідків. Скорочуються зайві гіпотези, припущення та побудови. Раніше отримані знання, окремі закони постають у ролі наслідків і граничних випадків. Старе знання входить до складу нового у стислому, підпорядкованому вигляді. Узагальнення, конвергенція та стискання наукової інформації збільшуються зі зростанням організованості, впорядкованості та систематизації як окремої науки, так і галузі в цілому [6, 58].

Таким чином, суть інтеграції у пізнально-виховному процесі полягає в такому взаємопроникненні елементів одного об'єкта у структуру іншого, в результаті якого спрямується не додавання, не повнальнення якості обох об'єктів, а повністю новий об'єкт з повною властивостями.

У філософській, загальнонауковій та психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні визначення інтеграції, які іноді мають суперечливий характер. На мою думку, зважаючи на багатоаспектність цього поняття, для кожного конкретного випадку доцільно не дане визначення, а обмежувати сукупність суттєвих ознак інтеграції, її властивостей та характеристик.

У широкому сенсі під інтеграцією розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їх узагальненості та конкретності, ущільненості та організованості (М.Верулава, Р.Гуревич, І.Козловська, М.Махмутов).

Інтеграція наукових знань – це об'єктивний процес. Інтеграція наук спричиняють потреби пізнання єдиного світового процесу. З року в рік поступово посилюється взаємодією проникнення понять і теорій різних галузей знань, взаємопливи ідей і теорій, виникнення інтегрованих наук, перепліття усіх елементів наукового знання та узгодження їхніх функцій у межах усієї духовної культури.

Інтегрування знань відбувається в різноманітних формах, на різних рівнях і в різних галузях пізнання. Так, до найбільш елементарних форм інтеграції знань відносяться сенсорні, конкретно-чуттєві образи, поняття. Значно складнішими є наукові категорії, формули і закони, за допомогою яких виражаються необхідні, істотні, сталі й повторювані відношення між різними явищами та явищами природи і суспільства. Ще більш складними і розвиненими формами інтеграції знань, які спираються не лише на їхні узагальнення і, водночас, ущільнення, а й на систематизацію, є наукові міркування, теорії та картини світу [1, 17].

Під картиною світу розуміють вищу форму узагальнення, систематизації та інтеграції пізнавального досвіду. Оскільки картина світу претендує на створення якісного образу світу, то

саме він і є ідеальним об'єктом. У різних картинах світу цей цілісний образ створюється різними способами. Зокрема, завдяки таким формам усвідомлення реальності, як міфологія і релігія (тобто донаукові форми), філософія і наука (наукові форми), мистецтво (немуукові форми) [8, 22]. У створених відповідних картинах світу – міфологічній, релігійній, філософській, науковій, художній – світ відображається у різних аспектах і в різний спосіб, і тому всі вони вімерають певну роль у пізнанні світу.

Серед наукових картин світу також існують певні різновиди. Широкого використання набуло поняття конкретно-наукової картини світу, під якою розуміють вищу форму систематизації знань у конкретній науці (наприклад, хімічна, біологічна, фізична тощо). Форми інтеграції знань, що складаються на основі не окремих наук, а різних наукових галузей (природознавства, суспільствознавства, людинознавства), мають назву загальнонаукових картин світу. Визначається також доцільність використання такого поняття, як "універсальна картина світу", під якою розуміють вищу форму інтеграції не тільки наукових знань, а й усіх форм пізнавального досвіду, що є пізнавальною основою світогляду.

Нині загальновизнаним є лише поняття природничо-наукової картини світу, яка передбачає формування системи знань, що утворюються на основі і за допомогою фундаментальних закономірностей природи.

В основі рівнем світоглядної інтерпретації результатів наукової діяльності, форм і методів наукового пізнання у відображальні картини світу є філософська методологія. Методологічною базою процесу вдосконалення педагогічної науки, зокрема дидактики, є філософська наука про загальні закони розвитку і руху природи, суспільства, мислення й пізнання, тобто інтегральна.

Важливого значення під час розробки методологічних основ інтеграції знань набувають такі методологічні принципи: об'єктивності, розвитку, історизму, всебічності вивчення явищ і процесів, взаємозв'язку та співзалежності явищ, системності; діалектичного заперечення; єдиності боротьби та єдиності; казуальності, науковості. Вони сприяють формуванню наукового світогляду, переконань щодо пізнаваності реального світу, руху і розвитку природи, суспільства, мислення й пізнання, а також переконань щодо складного взаємозв'язку, протилежностей цих явищ, що одночасно мають просторові та часові характеристики, свою історію.

Об'єктивною основою інтеграції наук і наукових знань є процеси матеріальної єдиності світу. Це відображається в основних ознаках єдності світу [6, 20]:

- подібність складу, властивостей та структур фракціонування й розвитку об'єктів;
- різноманітність зв'язків і взаємодій між різними рівнями організації та предметними галузями явищ;
- існування процесів взаємного та зворотного перетворення одних матеріальних утворень і стадій в інші;
- спільність походження, генетична єдність чи тотожність явищ того чи іншого рівня;
- можливість явищ певного рівня підтверджуватися не лише законам цього рівня, а й усім зовнішніх рівнів, які лежать нижче.

Об'єктивна єдність світу передбачає предметну та методологічну єдність пізнання природи і суспільства, принципову єдиність логічної структури природничих і соціальних наук.

Не менш важливими стверджнями філософії, що знаходяться у тісному взаємозв'язку з інтеграцією знань, є її закони, які охоплюють всі сторони дійсності, мають універсальне значення і сприяють пізнанню внутрішніх, суттєвих рис та особливостей предметів. І.Козловська визначає тісний зв'язок між основними законами філософії та інтеграцією [6, 22]: 1) закон переходу кількості в якість сприяє виникненню нової якості інтегрованого знання; 2) закон єдиності та боротьби протилежностей передбачає єдність і боротьбу процесів інтеграції та диференціації (тотожність, відмінність і протилежність елементів для інтеграції мають суттєве значення); 3) закон заперечення заперечення – поєднання домінування інтеграції та диференціації забезпечує наступність у розвитку знань.

Основу філософських законів становлять категорії і поняття, в системі яких методологічне обґрунтування інтеграції служить підґрунтям для трансформації філософських закономірностей у педагогічні, зокрема дидактичні. До основних філософських категорій і понять відносяться: одиничне та особливе (інтеграція знань про одиничне та особливе сприяє формуванню більш повних та ґрунтовних знань про загальне); причина і наслідок (інтегративний

підхід дає можливість більш повно описнов умови явища); закономірність, необхідність та випадковість (у контексті використання інтегрованих знань виражаються повнань); можливість та дійсність (ряд явищ, які розглядаються як мо наньість в одній галузі знань, перетворюються на дійсність в повій); сутність і явище (при інтегративному дінсоді виявляються найбільш повно та запобігають процесу піднань сутності видимістю); зоніе і форма (зміст знань за інтегративного підходу ванихає інтегративного розуміння форми, а функція знань орнгіеує їх структуру); часнань і піде (одна з суттевив ознях інтеграції полягає в утворенні пової якості рівнорідпов частив (елповиніе); систему як аніхну сукупність елповиніе доцільно формувати саме інтегративтання засобами); внутрішнє і зовнішнє (під час інтеграції зовповнє стає внутрішнє і сприяє уникненню зайвої деталізиняї та дублюваних знань).

Загальні зиснсмірності інтеграції сучасного наукового знишнє (ніцеектична єдність інтегриняї та диференціації, перевпов інтегративної тенявиніє перед диференціацією, зростаних рівня саниконгті інтегриняї науки, збільшення швидкості та потужності інтегративняв процесів, нерівномірність процесу інтеграції), пов'язані зі зміною інтегруючих чинників, повнань адекванно відображатися у даниктичних процесах. Сінте інтегративні процеси всебічно внаньають на процес навтання і сприяють значному підвищеенню його ефективності. Загальні відношення, зв'язки, обуковленості розкриваються у кожному навчальному предметі шляхом власня, спедифітализ меняів, мають власнїє понятійний поврат і внутрішнїє зміст. Інтегративний дінсід сприяє органічному поєднанню різнонаніних знань і меняів пізнишнє на науково визначеній основі і є важливим чинником у формуванні світогляву учнів професійно-технітализ навчальних закладів.

Саме інтегративні процеси забезпечують форпреаних єнкості знань у всіх її формах і типах: "змістовому, структурному, логіко-якосеологічному, науково-орнгіеаційному, лінгвістико-семіотичному, загальнтегтодичному та окре інтегнявичному" [4, 7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевска М. Сусаниктвознавча взрацна світу якстеоретализа основа іовгреції змісту шкільної осніня // Шлях освіти. - 2000. - №3. - С.16-20.
2. Берулава М.Н. Интеграция содерания общего и профессионального образоения в профтехучилищах. Теоретико-методологичестий аспект. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. - 222 с.
3. Гуревич Р.С. Теоретализі та методідкі основи організеції навчання у професійне-технічних закладах. - К.: Вища школа, 1998. - 229 с.
4. Інтегреція сучаниего наукового знаеня / Н.Т.Костюк, В.С.Лугай, Г.Ю.Кикоц та ін. - К.: Вища школа, 1984. - 184 с.
5. Кміт Я.М. Дрикшиня про концепцію інтегрпоїї у дидактиці професійнеї інтеши // Педагогіка і психологія професійнеї осніня. - 1998. - №1. - С.27-33.
6. Козловська І.М. Теоретико-методологіняї аспепов інтегрпоїї знань учнів професійне-технінеї школи (дидактичні основи). - Львів: Світ, 1999. - 302 с.
7. Кондаков Н.Н. Логический словарь-справочник. - М.: Наука, 1975. - 720 с.
8. Носенко Е.Л. Картина світу як ёнкирурючий і гуманізуютий фактор у змісті освіти // Педагогіка і психологія. - 1995. - №1. - С.22-29.
9. Пипитчук В.В. Інтегративні тенпиадії педагогінеї освіти // Психолого-педагогічні проблеми підготопов вителя: Колективна інеографія (Рукопис). - К., 2000. - С.91-144.
10. Сліпчишин Л. Особливості взеннів зв'язків знаеч укоів про виженні матерікознавства у ВПУ // Педагогіка і повхологія професійнеї освіти. - 2002. - №1. - С.113-119.
11. Урсул А.Д. Философия и амеетралогич-общенаучные процессы. - М., 1981.
12. Философстий лпчишинедический словарь. - М., 1983.
13. Філософсталій слоаник / 8а ред. Шинкарука В.І. - К.: Головна раанисія УРЕ, 1986. - 798 с.

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Ярослава КОДАЮК

РОЗВИТОК ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ДЕРЖАВНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

Реформування національної системи освіти, розпочате на початку 90-х років, значною мірою торкнулося початкової школи як її важливого структурного підрозділу. Починаючи з 2001 року, школа першого ступеня організованих і впевнено переходить на нову структуру і зміст навчання. Цьому процесу передував десятирічний період наукових і методичних пошуків, розробки нормативних засад функціонування загальноосвітньої школи в цілому та початкової зокрема. Вказаний період оновлення національної системи освіти викликає особливий інтерес як у науковому плані, так і в практичному, оскільки припадає на час кардинальних соціальних змін у суспільстві, зламу ідеологій.

Зауважимо, що проблема реформування змісту освіти була предметом дослідження ряду вчених (Д.Дейкун, В.Кремень, О.Савченко та ін.). Зокрема, О.Савченко у аналізі статей охарактеризувала його основні напрямки, виділила найважливіші етапи розвитку змісту освіти за радянських часів і в незалежній Україні, обґрунтувала принципи реформування змісту початкової освіти, що суттєво збагатив сучасну теорію змісту шкільної освіти. Однак національний науковий фонд свідчить про те, що підручникотворення як один із напрямків цього процесу, зокрема для школи першого ступеня, спеціально не вивчався, що і зумовив мій вибір.

Ретроспективно проаналізуємо вказаний період через призму таких чинників: переосмислення глобальних цілей загальноосвітньої підготовки учнів з урахуванням соціального фактора, що передбачає на сучасному етапі складну діалектичну єдність загальнолюдського і національного; його відображення у теоретико-методологічних підходах до розробки змісту шкільної освіти; науково обґрунтований відбір цього змісту для певних вікових категорій учнів; його многосоціал презентація у оновлених підручниках як змістовій основі процесу навчання.

У роки 80 – на початку 90 років XX ст. відбулася зміна парадигми суспільної свідомості, переосмислення ціннісних орієнтацій, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських та національних цінностей. Нові концепції змісту загальної середньої освіти, розроблені вченими АПН СРСР та ініціативним науковим колективом "Школа", вважаються своєрідним містком між традиційною радянською минулим й новою ситуацією розвитку освіти в пострадянських країнах.

Реформування національної системи освіти розпочалося відразу після проголошення державної незалежності, а його метою визнано "приведення системи у відповідність до нових соціально-економічних цілей, життєвих реалій, особливо потреб державотворення, її розвиток відповідно до Конституції України та Закону про освіту, забезпечення національного характеру і водночас органічної входженості української освіти на світовому ринку" [7, 1].

У даному процесі чітко виокремлюється так званий *перехідний період* (кінець 90-х – 1995). Про його важливість свідчить Програма розвитку народної освіти Української РСР, розрахована на вказаний термін, яка "орієнтувала на захист системи освіти при переході до ринку, забезпечення її розвитку в перехідний період і створення передумов для успішного функціонування на більш віддалену перспективу" [5, 4]. У цьому документі вказується на основний недолік навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу – його безальтернативність, слабку орієнтацію на задоволення індивідуальних запитів, інтересів і нахилів учнів.

Теоретико-методологічні засади зазначеного періоду окреслено у таких нормативних документах: Концепція школи першого ступеня (1990), Концепція середньої загальноосвітньої школи (1992), Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI ст.") (1993), Концепція

гуманітаризації загальної середньої освіти (1994) та інших матеріалах. Першочерговими завданнями реформування шкільного змісту освіти було визнано його деідеологізацію та забезпечення національної спрямованості.

З урахуванням виділених підходів в Україні розпочався активний процес переробки чинних навчальних планів, програм, підручників. Передусім змінилася структура навчальних планів. Виділення у них двох компонентів – державного та шкільного – надає змогу більшою мірою враховувати особливості регіону, школи. "Це було по суті перші спроби запровадити варіативність змісту, але вони випереджали готовність науки і практики до їх реалізації" [6, 3]. У зміст початкової освіти введено елементи інтегрованих навчальних предметів ("Музика і рух", "Художня праця" та ін.), курси за вибором учнів ("Рідний край", "Народознавство", "Іноземна мова", "Ритміка" та ін.).

На початку 90-х років школа першого ступеня працювала за програмами, випущеними видавництвом "Радянська школа" (1990), та варіативними навчальними планами (1991). Додано, що вибір варіанта плану мав здійснювати рада школи, враховуючи інтереси та потреби учнів, побажання батьків, особливості регіону, наявність відповідної навчально-матеріальної бази, підготовку педагогічних кадрів.

Зважаючи на знано у суспільстві, до програм з читання та розвитку мовлення було внесено корективи в окремі теми, чого не могла було зробити у підручниках, оскільки їх перевидання планувалося на 1991-1992 роки. Тому вчителям пропонували самостійно визначати доцільність вивчення того чи іншого матеріалу на уроці з урахуванням соціально-економічних та політичних процесів, що відбувалися у суспільстві.

Журнал "Початкова школа" друкував переліки художніх творів, які підлягали вивченню зі шкільних підручників ("Читанка" – 3 кл., авт. М.Білецька, В.Сотоєано; "Читанка" – 2 кл., авт. Н.Скрипченко, Н.Ткаченко, Т.Горбунова). Прикмітно, що третьокласники 3-річної початкової школи уже в 1990/91 н. р. навчалися за новою "Читанкою" (авт. Н.Скрипченко, О.Савченко).

Міністерство освіти України рекомендувало вчителям початкових класів критично підходити до матеріалів, уміщених в інших підручниках, які ще використовувалися у той час: "Українська мова" (авт. В.Городівський, А.Вурдейна), "Українська мова" (авт. Ф.Середа, М.Стефанюв), "Українська мова" (авт. О.Павлюк, О.Тур), "Українська мова" (авт. М.Сокирко), "Російська мова" для 2 і 3 класів (авт. Г.Коваль та ін.).

У цей період введено єдині підручники для 3-річної і 4-річної початкової школи: Н.Скрипченко та ін. Читанка – 3(2) кл.; Л.Варзацька та ін. Українська мова – 4(3) кл.; Н.Скрипченко та ін. Читанка – 4(3) кл.; И.Гудзик и др. Русский язык – 4(3) кл.; М.Вашуленко та ін. Українська мова – 3(2) кл.

Таким чином, початок реформування національної системи освіти загострив проблему створення підручників на нових теоретико-методологічних засадах. З метою навчально-методичного забезпечення даного процесу розроблено цільову комплексну програму "Навчальна книга", якою передбачено видання нових підручників, навчальних посібників, навчально-методичних комплексів; розробку науково обґрунтовання вимог до цього виду навчальної літератури. Реалізація Програми була розрахована на два етапи: 1993-1995 рр. – оновлення змісту шкільної освіти, а з 1996 р. – створення книжок нового покоління. Забігаючи наперед, зазначимо, що особливі труднощі у той час було пов'язані з удосконаленням випуску навчальної літератури, забезпеченням підручниками учнів загальноосвітніх шкіл. Так, наприклад, у 1994 р. загальний тираж шкільних видань скоротився, порівняно з минулими роками, майже на 10 млн примірників. Відрадно зауважити, що трохи краща ситуація склалася із забезпеченням підручниками учнів початкових класів; було підготовлено також необхідні з рідної мови, літератури, історії та географії України для 5-11 класів.

У 1992 р. видано навчальні програми для 1-3 і 1-4 класів. У них докорінно перероблено зміст матеріалу з читання та природознавства, вперше включено програми з природознавства та інтегрованого курсу "Людина і навколишній світ".

Дещо пізніше з'явилися нові підручники для початкової школи. Авторські колективи уточнювали їх зміст і структуру, уточнювали методичний апарат. Так, підручники з читання поповнилися високохудожніми текстами різних авторів, у тому числі й доступними для дітей цього віку творами письменників-класиків; у них посилено роль усної народної творчості.

Нові пробні читанки для 4-річної початкової школи –"Ластівка" – 2 кл., "Біла хата" – 3 кл., "Писанка" – 4 кл. та книга для позакласного читання "Зелена неділя", укладені Д.Чередниченком і Г.Кирпою, суттєво відрізнялися від попередніх видань, передусім своєю українознавчою основою.

Докорінних змін зазнали також "Українська мова" – 3(2) кл. (авт. М.Вашуленко, О.Мельничайко) та "Природознавство" – 3(2) кл. (авт. Н.Коваль, Л.Нарочна). Ці підручники вперше вийшли великим тиражем як єдині для третьокласників 4-річної і другокласників 3-річної початкової школи.

Поповнилася новими підручниками і букваристика. Поряд з чинним букварем (авт. Н.Скрипченко, М.Вашуленко) видано новий підручник з навчання грамоти "Материнка" (авт. Д.Чередниченко); вчителі Дрогобицького педінституту Д.Луцик, М.Проць, А.Саванс створили свій буквар (на замовлення вчителів Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей).

Перевидання навчальних програм для 1-4 (2-3) класів шкіл з українською мовою навчання відбулося у 1994 році. Для 4(3) і 3(2) класів було змінено чинні програми (як і підручники) з усіх навчальних предметів. Програми і підручники для першого циклу 3-річної початкової школи також зазнали певних змін. Наприклад, вивчення математики пропонувалося розпочати за спеціальним "Зошитом з математики" для 1 класу 3-річної початкової школи" (авт. М.Богданович, 1994) і продовжувати за ним до 1-5 грудня, а потім користуватися підручником "Математика" – 2(1) кл. цього ж автора.

Курс "Ознайомлення з навколишнім світом", який вводився до державного компонента змісту освіти, пропонувалося вивчати до 1-5 грудня за посібником "Віконечко" (авт. Н.Вібік, Н.Коваль), а потім – за посібником "Світ навколо тебе" – 2 кл. (1992), доки втовні не отримають пробний підручник "Журавлик" – 2(1) кл. (вони створені пізніше авторами).

У цей період було підготовлено і направлено у школи для перебачі ще два букварі (авт. В.Колесниченко та ін.; М.Чорна, Д.Грабар). Загалом у 1994 р. було перевидано практично всі підручники для початкової школи, до того ж у достатній кількості.

Важливою подією у процесі національного підручникотворення стало підписання у 1993 р. угоди між відомим американським підприємцем і громадським діячем Джорджем Соросом і Міністерством освіти України про створення програми Міжнародного фонду "Відродження" – "Трансформація гуманітарної освіти в Україні". Саме у контексті вказаної Програми було видано ряд підручників і навчальних посібників, зорієнтованих на цінності демократичного суспільства.

Початкова школа перевлала новий комплект читанок: "Золоте джерельце", "Чарівний струмок", "Чиста криниця" (авт. С.Жовнір-Коструба, Н.Жовнір-Іватьо, О.Жовнір); "Букварик для Калини і Тараса" (авт. Л.Нетко-Горбачук); "Українське слово" (авт. І.Гудзик); навчальні посібники "Розвивай свої здібності" та "Учай вчитися" (авт. О.Савченко); "Словничок школярика" для 1-4 кл. (авт. В.Лук'яненко, К.Пришепа).

Таким чином, серйозною педагогічною проблемою перехідного періоду було оновлення змісту освіти, ємкостовка і видання підручників нового покоління. Усвідомлюючи труднощі цього етапу, що посилювалися економічною нестабільністю в країні, національне підручникотворення поступово переводилося на українознавчу основу: вносилися певні корективи у чинні підручники (випучався матеріал, який суперечить вимогам часу), визначалися пріоритети у створенні фонду підручників з предметів базового компонента загальноосвітньої підготовки з метою нівелювання нерівномірність забезпечення навчальною літературою різних типів шкіл.

Новим етапом у процесі підручникотворення вважаємо *період розробки державних стандартів загальноосвітньої підготовки учнів* (1996-1999), започаткований прийняттям Закону України "Про освіту". Саме у вказаному Законі зазначена необхідність розробки відповідного нового документа (ст. 15). У цьому ж році колегія Міністерства освіти України прийняла Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти [3], яка визначила суть стандарту, його структуру, базовий навчальний план (державний, регіональний та шкільний компоненти) із зазначенням освітніми галузями та співвідношенням кількості годин на їх вивчення за роками навчання.

В основу побудови кожної галузі покладено змістові лінії, які є наскрізними для всіх рівнів загальної середньої освіти. Базовий зміст освітньої галузі як стратегічний орієнтир дає змогу створювати різні навчальні програми, що, у свою чергу, передбачає наявність різних

методичних підходів до їх реалізації, які знаходять своє втілення у підручниках та навчально-методичних комплексах. Таким чином, освітні стандарти, на думку вчених, "створюватимуть передумови для розвитку варіативної шкільної освіти, що, по суті, стане засобом її дестабілізації" [1, 2].

У 1997 р. було опубліковано проект державного стандарту початкової ланки освіти, видано "Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4(1-3) класи", підготовані співробітниками лабораторії навчання і виховання молодших школярів Інституту педагогіки АПН України; через рік було затверджено Базовий навчальний план, до складу якого включено інваріантну та варіативну частини змісту освіти

Перелік підручників та навчальних посібників на 1997/98 н.р. (варіативних, пробних, експериментальних) для початкової школи нараховує 94 найменування [4]. Він засвідчує, що частина з них призначена для конкретного класу (3-річної чи 4-річної початкової школи), а деякі вводяться як єдині для двох типів шкіл (підручник, 3(2) кл., 4(3) кл.); підготовлено підручники для тих навчальних предметів, які у минулому були книгами не забезпечені або мали в наявності незначну кількість (наприклад, видано пробні навчальні посібники з трудового навчання для 1, 2, 3 класів 3-річної початкової школи, авт. І.Веремійчик); деякі підручники призначалися для використання упродовж усіх років навчання в початковій школі (з образотворчого мистецтва, валеології).

Відповідно до Положення "Про порядок підготовки, експериментальної апробації підручників, навчальних і навчально-методичних посібників", затвердженого у 1996/97 н.р., яке визначало вимоги до цього виду навчальної літератури та процедуру надання грифів Міністерства освіти, пропонувалося використовувати у навчально-виховному процесі лише ту навчально-методичну літературу, щоб надано відповідний міністерський гриф.

Новим явищем у національному підручникотворенні стали інтегровані підручники. Зважаючи на те, що інтегрування визначає певним способом структурування, представлення та засвоєння навчального матеріалу, автори підручника "Горлиця" (М.Вашуленко, Н.Вібік, Л.Кочина) зінтегрували у ньому зміст з навчання грамоти, математики та ознайомлення з навколишнім світом. Інтегруюче ядро обрано загальнонавчальні уміння і навички – організаційні, загальнокомунікативні, загальнопізнавальні та контрольно-оцінні, які успішно функціонують у системі міжпредметних зв'язків, отримуючи розвивальну ефективність засвоєння навчального матеріалу. Автори підготували також зошит з друкованою основою та методичний посібник для вчителя, тобто створили навчально-методичний комплекс.

Видавництво "Школяр" розпочало випуск інтегрованих підручників з "Художньої праці" для 1, 2, 3, 4 класів 4-річної початкової школи (авт. В.Тименко), зокрема у 1998 р. підготовлено комплект підручників для 1 класу: "Обдаровані пальчики", "Математичний калейдоскоп", "Мова мислення". Розроблено також навчально-методичний посібник та шкільний тиждневник з лінії навчальної дисципліни.

Для проведення інтегрованих уроків з розвитку пізнавальних здібностей Міносвіти України рекомендувало вчителям початкових класів навчальні посібники загальторозвивального спрямування, підготовлені О.Савченко: "Барвистий клубок" (1995, 1996), "Розвивай свої здібності" (1995, 1998), "Уміє вчитися" (1996, 1998), які реалізують зміст програми "Формування загальнонавчальних умінь і навичок".

Підручниковий фонд для початкової школи у 1998/99 н.р. поповнився новою літературою, перелік назв якої лише для шкіл з українською мовою навчання сягає майже 100 найменувань. Відрадно, що всі предмети інваріантної частини навчального плану було забезпечено вітчизняними підручниками, крім того, з'явилася можливість вибору, тобто пропонувалися варіативні підручники та навчальні посібники.

Помітно збільшилася кількість назв навчальної літератури з предметів варіативної частини навчального плану. Наприклад, з метою навчально-методичного забезпечення курсу "Валеологія" у 1996 р. видано пробний підручник для 2-3(4) класів та "Зошит з валеології" (авт. Анатолій Апатов); "Абетку здоров'я" для 1 кл. (авт. В.Шахненко) та пробний підручник "Абетка здоров'я" для 1-2 кл. (авт. М.Дубовик та ін.).

У процесі вивчення курсу "Українське народознавство" рекомендувалися використовувати навчальний посібник для 1-3 кл. "Світлиця" (1992, авт. В.Цимбалюк, В.Жайворонок) та навчально-методичний посібник "Українська родинна педагогіка" (1996, авт. М.Стельмахович),

а також нові підручники з народознавства: "Живиця" – 2(1) кл., "Дивосвіт" – 3(2) кл., "Перлинав" – 4(3) кл. (авт. Н.Жовнір-Іватьо та ін.).

У 1997 р. вперше в Україні створено Каталог передплатних видань підручників, словників, довідників, методичних посібників тощо, що надає змогу батькам та вчителям заздалегідь замовляти необхідну навчально-методичну літературу.

Таким чином, аналіз процесу підручникотворення за період 1996-1999 рр. свідчить про його позитивну динаміку: "переконливим доказом створення національної системи підручників є факт, що 96% книг створені вітчизняними авторами і лише 4% є перекладними" [7, 2]; удосконалено зміст підручників для початкової школи, інтегруючою визнано українознавчу основу; вчителям надано можливість добирати варіативні підручники; стало доброю традицією до планування підручників розробляти зошити з друкованою основою та методичні посібники; збільшилася кількість нових навчальної літератури з предметів варіативної частини навчального плану.

Новий етап реформування шкільного змісту – *запровадження державних стандартів загальної середньої освіти* – розпочався з прийняттям Закону України "Про загальну середню освіту" (1999), який визначає "правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, що сприяє вільному розвитку людської особистості, формує цінності правового демократичного суспільства в Україні". У Законі чітко визначено мету шкільної освіти – інтелектуальний, соціальний та фізичний розвиток особистості, а засобом її реалізації – багатокомпонентний зміст. Уперше на законодавчому рівні розкрито сутність державного стандарту загальної середньої освіти, структуру, обов'язки учасників навчально-виховного процесу щодо його дотримання, механізм оновлення змісту і контролю за його засвоєнням. Концептуальні основи переходу школи на 12-річний термін навчання охарактеризовано у спеціальній Концепції (2000). Постановою Кабінету Міністрів України "Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання" (2000) затверджено державний стандарт початкової загальної освіти, у контексті якого необхідно забезпечити "конкурсний відбір підручників, навчальних посібників, іншої навчально-методичної літератури відповідно до нового змісту навчання і потреб загальноосвітніх навчальних закладів" [2].

Отже, у процесі підручникотворення в галузі початкової освіти України в умовах державної незалежності чітко окреслюються такі етапи:

а) перехідний (початок 90-х – 1995);

б) період розробки державних стандартів загальноосвітньої підготовки учнів (1996-1999);

в) період запровадження державних стандартів як своєрідного механізму оновлення змісту освіти і контролю за його засвоєнням в умовах переходу початкової школи на 4-річний термін навчання (новий етап реформування шкільної освіти, започаткований Законом України "Про загальну середню освіту").

Інтерес до проблем шкільного підручника (як на теоретичному, так і на практичному рівні) зростає. Свідоцтвом цього є випуск щорічника "Проблеми сучасного підручника", затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм та підручників відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, проведення ряду науково-практичних конференцій з проблем змісту освіти, створення варіативних підручників для початкової школи та ін. Ґрунтовний науковий аналіз зазначеного періоду (через призму домінуючих чинників) ще належить учеными виконати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващуленко М.С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова школа) // Початкова школа. – 1997. – №2. – С.2-5.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.27 (вкладка).
3. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – №17-18. – С.2-20.
4. Перелік навчальних програм, підручників і навчальних посібників для середніх закладів освіти з українською мовою навчання на 1997/98 навчальний рік (початкова школа) // Початкова школа. – 1997. – №8. – С.8-10.
5. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перспективний період (1991-1995 рр.) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1991. – №15-16. – С.4-10.
6. Савченко О.Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С.2-6.
7. Савченко О.Я. Освітньо-виховний стандарт – пріоритет // Початкова школа. – 1997. – №8. – С.1-3.

Станіслава ФРЕЙМАН,
Мірослав ФРЕЙМАН

ДИСКУСІЯ ЯК МЕТОД ТВОРЧОГО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРОБЛЕМ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЛЬЩІ)

Всі ми є свідками й учасниками реформ, що відбуваються в польській школі. У ній вже немає місця для виконання вчителями центральної і домінуючої ролі у процесі навчання. Їх завданням є озброєнням знаннями осмисленими вміннями, які дозволять впоратися із дійсністю, що постійно змінюється. Сучасний вчитель повинен виконувати роль організатора, особи, яка створює умови для навчання, а отже, особи, що зможе підібрати таку стратегію навчання, завдяки якій ми поле формуванням ключових умінь, необхідних у житті кожної сучасної людини.

Серед багатьох чинників, які допомагають у реалізації цієї мети і визначають ефективність процесу навчання, особливу роль відіграють розвиваючі методи. Визначення методу, який ми приймаємо як обов'язковий, знаходимо в праці В.Оконя: "Розвиваючий метод – це випробувана і систематично використовувана система дій вчителів і учнів, яка свідомо реалізується з метою спричинити визначені зміни в особистості учнів" [1]. У цьому місці варто підкреслити, що при реалізації процесу навчання у сучасному розумінні все чіткіше проглядаються тенденції, спрямовані на вдосконалення і збагачення використовуваних досі методів, які, викликаючи в учнів мотивацію, необхідну для досягнення зацікавленості змістом навчання, високого рівня активності, емоційного захоплення, одночасно створюючи б умови для оволодіння необхідними способами самостійного навчання, а також творчого дійсну і розв'язування проблем з відчуттям ймовірності трансферу. Із підтвердженням експериментами дослідників ми на судити, що методами, які – надаючи перевагу самостійному опануванню знання – формують здатність розв'язувати проблеми і допомагають перетворювати дидактичний процес у виконання, а також полегшують ознайомлення учнів із триступеневим пізнавальним процесом (чуттєвим, мисленнєвим і практичним), є різні активізуючі методи.

Отже, активізуючі методи є такими способами інтенсивного впливу, які створюють умови для глибокої і активної участі учня в навчальних заняттях. Належать вони до відносно нових методів, а їх авторами є, як правило, інтелектуали з інших країн, в основному з Великобританії і Сполучених Штатів. На ґрунт польської дидактики активізуючі методи були перенесені відносно пізно – тільки в 1965 р. [2]. Зараз розрізняють такі види активізуючих методів: вправ, ситуаційний, інсценізації, дидактичних ігор, дидактичної дискусії (інші різновиди).

У цій статті ми хочемо звернути особливу увагу на метод дидактичної дискусії.

Словник методичних слів містить ми значення слова "дискусія": усний або письмовий обмін думками на якусь тему, спільний розгляд якогось питання [3]. Ч.Купісевич вважає, що суть дискусії полягає в обміні поглядами на визначену тему [4]. Інший автор розглядає дискусію в значенні дії, яку супроводжують такі правомірні визначення мети, вибір теми, визначення результатів, перебачення позицій, спрямованих робочого сценарію і розміщення матеріалу в менш більшої підсті [5].

Подібне розуміння дискусії зустрічається також в працях багатьох інших дидактиків. Дехто до інтерактивних вправ дискусії зараховує відповідний вибір питання, формулювання плану або основання тез під час розмови, керування її перебігом з установкою на активізацію усіх членів групи, дотримання логічної культури і принципів, що випливають із добуття взаємостосунків [6].

Вправи названі формулюваннями не ми на зарахувати до навчальних детальних, але вони містять певні інструкції щодо способу пошуку відповіді на питання, чим є дискусія як метод творчого розв'язування проблем. Тому, посилаючись на В.Оконя, ми на припустити, що дискусія – це розвиваючий метод, що полягає в обміні між вчителем і учнями думками, котрі відображають власні погляди або посилаються на погляди інших осіб [1, 281].

В практиці багато вправ інтерактивної дискусії, а саме: дискусія, пов'язана з лекцією, круглий стіл, багаторазова дискусія, "мозковий штурм", дискусія, конференційна, плакатна дискусія [7]. Кожен з названих видів дискусії має інший перебіг і дозволяє формувати різні

додаткові вміння. Тому далі ми коротко охарактеризуємо їх, а метод, суть якого зводиться до творення під час дискусії плакату, обговоримо ширше.

Дискусія, пов'язана з лекцією, має на меті з'ясувати сумніви учнів щодо тез і формулювань, які містяться в лекції, і отримати від них зворотну інформацію, що стосується розуміння реміаованого змісту. Така дискусія вакористовується в основному тоді, коли представлена проблема має складний характер. Це дозволяє вчителеві мааати додаткові, не згадувані під час лекції елементи знань, а учневі – висловити своє ставлення до проблеми і позиції, яку зайняв лектор.

Дискусія круглого столу (по-іншому "форум експертів") полягає у вільному обміні поглядами між ведучим дискусії та учнями. Основною рисою цього виду дискусії є неформальність і свобода всіх дискутантів, незважаючи на їх статус. Основним її принципом є щирий, безпосередній обмін поглядами осіб, які беруть у ній участь, на тему, задану ведучим заняття. У кінцевому результаті повинно наступити зближення позицій і досягнення певного компромісу, який часто називають консенсусом. Цей вид дискусії організовується найчастіше тоді, коли треба зорієадуваяся у рівні підготовки учнів з даної галузі знань.

Багаторазова дискусія (групова) в своїй основній фазі зводиться до дискусії в малих групах, що найчастіше караховують 8-15 учнів. Це дає можливість всім учням багато разів виступити. Предметом багаторазової дискусії в кожній групі може бути те саме питання або окрема проблема, яка становить елемент якогось цілого. Цей метод полегшує активізацію учнів, розвиває їх уміння розмірковувати і підвищує культуру висловлювання.

Панельна дискусія (спостережувальна дискусія). Особливістю цього методу є існування двох колективів: дискусантів (експерти-панель) і спостерігачів (аудиторія-учні). У першій фазі кожен з експертів представляє свою точку зору на проблему, запропоновану для дискусії; в другій фазі слово стає взяла кожна особа, що входить до складу аудиторії [8]. У кінцевій частині заняття слово беруть експерти і ведучий заняття, який робить підсумок і вказує на рівень реміаації заноякованя дидактичних і виховних цілей.

Конференційна дискусія — метод, який використовується тоді, коли учень тіш значний запас досвіду, знань, теоретичних знань. Предметом такої дискусії є проблема високого рівня складності, широкого тематичного обсягу, яку не можна розв'язати шляхом звичайної групової дискусії. В такій ситуації проблему слід маеіпма на ямаа детальнових тематичних частин, кожна з яких буде опрядоваме в аннїй дискусійній групі.

"Мозговий штурм" (ярмарок ідей). Суть цього методу зводиться до постановки перед учнями тішки однієї проблеми для розв'язання, а їх завданням є пошук якнайбільшої кількості нетрадиційних ідей її розв'язання. Цей метод використовують тоді, тоді за коротгий час треба розв'язати проблему з високим рівня ефективності. Дуже істотним є забезпечення учням повної свободи при висловлюванні ідей. Мозговий штурм можна використовувати на початку заняття як розумовий "розігрів" чи закріплення раніше отриманих знань.

Цікавим різновидом дидактичної дискусії — як ми вже згадували – є метод тішаплану, що функціонує також під назвою плакапасі або тихої дискусії [9]. Цей метод широко використовується в багатьох заміння країнів. Оскільки використання його в шкільній практиці приносить значний ефект, ми дозволимо собі описати його докладніше, ілюструючи конкретними прикладами.

Заняття з використанням тішаплану можна проводити у великому класі і в малих групах (5-6 осіб), що дає маеіть кращі результати. Перед початком дискусії треба приготувати такі дидактичні засоби:

- дошку (на ній можна легко закріпити аннямки, якоиов або тішніти);
- великі аркуші паперу, з яких один слід причеання до дошки;
- кілька десятків карпог (кількість карисок залежить від кількості учасників дискусії) різної форми (овал, коло, прямокутник, ямарка) трьох довільно вибраних кольорів.

Оскільки дискусія в групах тіш якоеами-усну теаміу, поєднань з візуаліаціею, то її перебіг повамен бути таким:

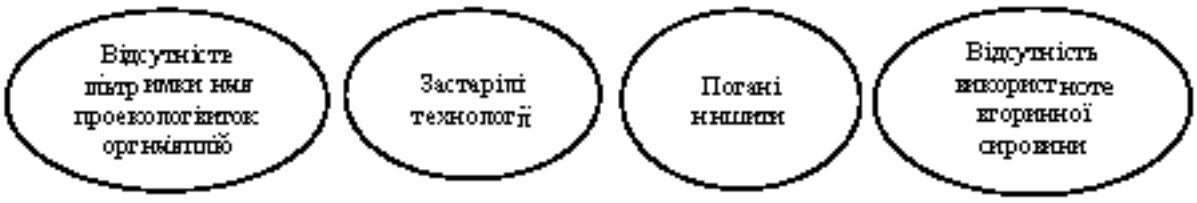
- учитель разом з учнями визначає проблему, яка буде предметом дискусії у вибраних групах, і відводить час на вякоміння завдяки,

- кожна група вибирає лідера, секретаря і того, хто буде звітувати, і приступає до аналізу теми, після чого готує плакат, що ілюструє ідею.

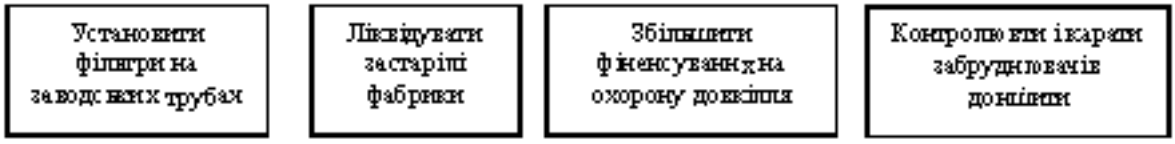
Наводимо зразки аналогій, що являють собою графічний образ дискусії, охоплюють зміст загальнотехнічного навчання.

ЯК? ЯКЕ? ЩО?

ЧОМУ НЕ Є ТАК, ЯК ПОВИННО БУТИ?



ВИСНОВКИ



ЯК? ЯКЕ? ЩО?

Як обмежити кількість дорожніх пригод на поворотах?

ЯК Є?

Нема огорожі над обривом із зовнішнього боку

Поворот не позначений попереджувальним знаком

Погано профінансований поворот

Поганий стан дороги. Ями на цілє колесо

Немає білих ліній на узбіччі осі

Відсутність обмеження швидкості

Чагарники закривають прений огник

ЯК ПОВИННО БУТИ?

Позначення знаком – небезпечний поворот вправо

Позначене узбіччя і вісь шосе бічними лініями

Поверхня без ям і вибоїн

Обмеження швидкості до 70 км/год.

Впровадження заборони обгону

Узбіччя очищене від чагарників

Огорожа над вірізком обриву

ЧОМУ НЕ Є ТАК, ЯК ПОВИННО БУТИ?

Погано профінансований поворот – економія виконавця або проектанта будівництва (також відсутність коштів на переробку)

Відсутність знаків – вандалізм, занедбання управління дорожньої служби

Відсутність огорожі, погане покриття – ремонти фінансово складні і реконструкції (не передбачені бюджетом міста)

Чагарники на узбіччі – занедбання комунальних служб

Відсутність намальовання смуг – занедбання дорожніх служб

ВИСНОВКИ

В рамках допомоги істьс семостійно очистить небезпечну територію від кущів

Звернутися до комунальних служб про вирубку чагарників на ження поворотах на кожоло шосе

Звернутися до дорожньої служби міста з обґрунтованим проханням про запровадженням обмеження швидкості і нанесення лінії

Звернутися до дорожньої служби міста з обґрунтованим проханням про встановленням додаткових попереджувальних знаків

Як бачимо з представлених плакатів, учасники дискусії повинні розмістити:

– *у просторі як? яке? що?* – плак проблеми;
– *у просторі як є?* – актуальний стан;
– *у просторі як повинно бути?* – опис ідеального стану;
– *у просторі чому не є так, як повинно бути?* – плак розбіжностей між ідеальним і актуальним станом;
– *у просторі висновки* – пропозиції, що треба зробити, щоб наблизитися до ідеального стану.

Представлення результатів – групи демонструють свої плакати, роблять ширші пояснення скорочених думок, що містяться на плакаті, дають відповіді на питання інших учасників.

Підсумок (розгадки) – опрацювання висновків з усіх плакатів і спільних результатів дискусії, підсумок реінформації теми уроку.

Дидактичні заняття за допомогою цього методу можна проводити на кожному навчальному різні і на кожному предметі, використовуючи два варіанти: можна група готує власний плакат, а потім представляє результати своєї праці; учні готують один плакат, а представники груп додають потрібні елементи.

Використання типіду метаплану: вчить детально, чітко формулювати власні думки, уважно слухати інших; використовувати досвід інших про розгляді труднощів; формує позицію погляди до колег, що працюють у групі; виробляє вміння шукати й оцінювати факти, звертатися до джерел; умож виключає концентрацію на даній ним логічною візуальною дією; створює ситуацію висловлюватися за короткий час усім учасникам, якщо найбільш несміливим. Одним плакатливою перевагою цього виду дидактичної дискусії є впровадження серед її учасників творчих дій і загальної активності.

Слід відзначити, що добрі результати у використанні дидактичних дискусій можна отримати, якщо:

– вдалівно сформульована тема дискусії викликає емоційне захоплення;
– час дискусії є обмеженим;
– дотримуються принципи проведення дискусії.

Підсумовуючи розгадки на тему активізуючих типідів, серед яких вартими рекомендації є різні види дидактичної дискусії, слід ствердити, що використовувати ці методи треба хоч би з огляду на те, що завдяки їм заняття стають цікавими, насиченими новаторськими розв'язаннями, вимагають творчість і відкритість. Крім того, навчаючи планувати, організовувати місце праці, успішним спілкуватися в різних ситуаціях чи ефективно діяти в колективі, ми готуємо вихованців до самостійного пізнання світу і творчого розв'язування проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. – Warszawa, 1987. – 270 s.
2. Deszczyński S., Aktywne metody szkolenia i doskonalenia kadr. – Warszawa, 1965.
3. Słownik wyrazów obcych. – Warszawa, 199. – 208 s.
4. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej. – Warszawa, 1973. – 165 s.
5. Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, pr. zb. pod red. K. Kruszewski – Warszawa, 1994. – 147 s.
6. Walentynowicz M., Formy ćwiczeń na Studiach zaocznych, [w:] Metodyka ćwiczeń i ich funkcje w procesie nauczania na studiach zaocznych, red. W. Pawlak. – Poznań, 1972. – S.45-65.
7. Szlosek S.. Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. – Radom, 1995. – S.124-138.
8. Фрейман С.Д. Використання методу спостереження дискусії у методичній підготовці аналітів// Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – №6. – Тернопіль: ТДПУ, 1998. – С.200-202.
9. Brejnak A., Metaplan, [w:] ABC doradcy przedmiotów zawodowych. Zeszyt nr 5. – Warszawa, 1993.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Ольга ЛУСІК

САМОВИХОВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМКІВ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ

Оскільки в підлітковому віці формується й накопичується моральний досвід, зростає потреба осмислити, порівняти, узагальнити інформацію про себе, необхідно значно збільшити питому вагу інтегрованих знань про морально-правову культуру людини.

Моральні устої, принципи і переконання, потреби та інтереси, знання і загальний розумовий розвиток людини становлять її внутрішню культуру. Громадські порядки, морально-етичні правові норми, встановлені в суспільстві, дають простір для розкриття духовності людини, для виявлення всіх кращих якостей характеру. Культура поведінки – це невід'ємна частина морального складу людини, практичне втілення поглядів членів певного суспільства, показник внутрішнього світу людини

Етапи самовиховання вивчила М.Фіцула, А.Пекулевський, В.Тигаренко, О.Мешко, Н.Ільїнська.

Перший етап самовиховання – це вивчення своїх якостей. На цьому етапі нами проводилась серія виховних годин "Пізнай свій характер", "Твої можливості", "Пізнай себе і ти пізнаєш світ" [2, 16]. Учні критично оцінювали свої вчинки, вказували на потребу самовдосконалення.

Наступний етап – формування комунікативних навиків через участь у тренінгу, спілкуванні "Я та інші". Це дає можливість навчити дітей враховувати точку зору інших, бути толерантними і тактовними, усвідомити своє місце серед людей. Ми використовували рольові ігри, які дозволяли учням на практиці застосовувати теоретичні знання, вироблали на їх основі навички правильної поведінки. Школярі навчались самостійно приймати рішення в конкретних життєвих ситуаціях. У спеціально створених умовах – через рольові ігри ("Бій байдужості", "Бій хуліганству", "Громадянином бути зобов'язаний") – учні зіставляли свої правові знання з конкретними умовами поведінки, звіряли правильність власних рішень з нормою поведінки, чи відповідає правовим нормам, набували досвіду правильної поведінки [5, 60].

Цікава динаміка ставлення до проблеми ідеалу. Дані нашого дослідження показали, що в якості ідеалу серед опитані учні (333) називають імена суспільно-політичних діячів минулого і сучасності, які виборювали ідеали соціальної справедливості. 12% опитаних назвали історичних діячів; 8% – видатних діячів науки і культури; літературних героїв – 10%; кіногероїв – 15%. Понад 20% учнів ідеалом вважають своїх учителів, маму, друзів; 10% опитаних на питання про ідеал не відповіли. У своїх відповідях підлітки підкреслюють такі риси характеру й особистісні якості тих, в кому вбачають свій ідеал: доброта, справедливість, чесність, розум і ерудиція, стриманість і скромність, цілеспрямованість, підеспрямованість, людяність, милосердя, здатність зрозуміти іншого, мужність, сміливість, рішучість. Усього названо понад 50 позитивними моральними якостями і властивостями. Наведені дані свідчать про достатній обсяг знань про моральні якості особистості.

За результатами дослідження 1996 р., лише 58% респондентів відповіли, що мають ідеали. Це свідчить про зміну ставлення до проблеми ідеалу. Підлітки мають такі висловлювання: "Ідеальних людей немає"; "Мій ідеал – постійно самовдосконалення, не зупинятися на досягнутому"; "Мій ідеал – практична, ділова людина, лише рішучі цілові люди здатні змінити світ"; "Мій ідеал – розумна, ерудована людина, яка озброєна морально-правовими знаннями і правильна життя ідеї гуманізму". Учні намагаються орієнтуватися на кращі людські якості. Тим чином, можна зробити висновок, що покоління частково втратило ідеали – особисті

зразки, але не втратило ідеали у вигляді набору якостей. Найбільш цінними людськими якостями респонденти називають людяність, терпимість, альтруїзм, взаємодопомогу, взаєморозуміння, наполегливість, рішучість.

На питання, що є причиною порушення людиною законів, 28% опитаних відповіли "неповага до закону і незнання закону"; 22% – "упевненість у безкарності за скоєння злочину"; 50% – "низький загальний культурний рівень".

Визначаючи сутність права, 30% опитаних дали таку відповідь – "право – це сукупність правил, які визначають поведінку людини в суспільстві"; 32% – "право – це перелік свобод, які держава гарантує своїм громадянам"; 20% – "право – звід законів, які виражають волю народу".

Для успішного протікання процесу ефективність необхідно, щоби учні вміли самокритично оцінювати себе, аналізувати якості своєї особистості (див. табл. 1, 2).

Таблиця 1

Оцінка та самооцінка моральних рис шестикласників

Співвідношення самооцінки та зовнішньої оцінки	Кількість опитаних	Недооцінка в %	Переоцінка в %	Адекватність в %
Самооцінка – оцінка товаришів	333	27,3	49,1	23,6
Самооцінка – оцінка вчителів	321	6,0	68,3	25,7
Самооцінка – оцінка батьків	315	24,6	50,2	25,1

Дані таблиці 1 дозволяють зробити узагальнення, що більшість учнів V1 класів (68,3%) переоцінює свої моральні риси. При цьому самооцінка наближається до оцінки, яку дають друзі і батьки, ніж до оцінки вчителів. Оцінка моральних рис з боку однолітків здійснює великий вплив на формування самооцінки, більший, ніж оцінки вчителів; якщо оцінка однолітків і батьків дещо вища від оцінки вчителів, то вона служить джерелом формування більш високої самооцінки.

Таблиця 2

Ставлення молодшого підлітка до правової діяльності (1998-1999р.р., в процентах до загального числа учнів, які дали відповідь на питання)

Клас	Якою правовиховною діяльністю займаєшся в позаурочний час?		Чи подобається займатися правовиховною діяльністю?			Чи хотів би робити правовиховну, корисну справу для школи, міста, для власного дому?		
	Назвати одна або кілька справ	Ніякими справами не займаються	Так	Ні	Не знаю	Так	Не знаю	Байдуже
V	36,3	3,7	36,3	–	63,7	80,3	19,7	–
V1	40,3	–	40,3	–	59,7	83	15,2	1,8

Порівняльний аналіз відповідей на запропоновані питання дає підстави зробити висновок, що молодші підлітки позитивно ставляться до суспільно корисної та правовиховної діяльності, проте насторожують відповіді на третє питання: майже 17% дітей негативно ставляться до цих видів діяльності.

Таким чином, спрямованість та конкретна правовиховна діяльність дають реальну можливість впливати на формування позитивних моральних рис у процесі позаурочної діяльності, а також на формування свідомості школяра, яка є важливим фактором у розвитку моральних рис підлітка.

На запитання, "Які моральні якості виховуєте у себе?", підлітки відповіли так: 30% – стриманість, 10% – силу волі, 10% – ввічливість, 14% – самостійність, 8% – витримку, 10% – віру в свої сили. Одержані шляхом анкетування відповіді вказують на напрямок допомоги підліткам у плануванні їх роботи над собою.

Переконаність у суспільній значущості права сприятиме вихованню внутрішньої потреби й звичаю додержувати загальноприйнятих норм поведінки, тобто норм права. Тапит чином, поставивши перед собою завдання педагогічного керівництва засвоєнням морально-правової культури суспільства, педагог повинен формувати правову свідомість і правову поведінку учнів.

Залишається винятково гострою проблема морально-статевого виховання молоді. Показником низької культури взаємин між юнаками та дівчатами є значна кількість статевих злочинів, причому більше третиною учнів, притягнутих до кримінальної відповідальності за їх скоєння, – віком 14-16 років. Становлення ускладнюється проникненням у молодіжне середовище довільних поглядів та відносин від статевих, стереотипів сексуальної вседозволеності.

Специфіка злочинності серед неповнолітніх обумовлена різними факторами, в першу чергу – особливостями вікового, фізичного і психічного розвитку, незавершеністю моральних становлень, соціокультурною і правовою незрілістю. Природно, що причини протиправної поведінки неповнолітніх та молоді тісно пов'язані з соціально-економічною і політичною нестабільністю у суспільстві, конкретною ситуацією та умовами виховання в сім'ї, несприятливим побутовим оточенням, негативним впливом антигромадських елементів, незнивільною організацією дозвілля. На поширення негативних тенденцій у молодіжному середовищі певною мірою впливають недоліки у навчально-виховному процесі шкіл, профтехучилищ, позашкільних закладів.

Серед головних прорахунків у підльності навчально-виховних закладів втім назвати невдоволення обстановкою в учнівському середовищі, намагання уникнути гострих проблем запобігання антигромадським проявам, неувага до порушень дисципліни, низький рівень правового виховання учнів тощо. У зв'язку з вищепріоритетними завданням органів та установ освіти, педагогів навчально-виховних закладів вважаємо формування у дітей і підлітків гуманістичної моралі шляхом співпраці з батьками і громадськістю. В основі кожного навчальних закладу мають утверджуватися засади гуманізмі і демократизації, науково обгрунтованого керівництва й управління навчання і класами колективами. Це в свою чергу вимагає поставити у центр роботи з попередження правопорушень серед учнівської молоді індивідуальну роботу. Сьогодні вона неможлива без оволодіння спеціальними методами психолого-педагогічного впливу, залучення штатних психологів, психологічної служби. Особливу увагу потрібно звернути на систему ранньої профілактики, яка має починатися з дошкільного віку, надання неблагополучним сім'ям психолого-педагогічної допомоги, забезпечення наступності правовиховної роботи в різних ланках освіти.

Важливо також змінити підходи до організації профілактичної роботи в навчальних закладах. Адміністрація, органи державно-громадського управління навчально-виховних закладів повинні проводити глибоке вивчення причин і умов, що зумовлюють скоєння учнями злочинів, не підмінювати аналіз ефективності роботи педагогічного колективу "слідством" щодо вчинків дітей. Головна увага має звертатися на соціально-педагогічну допомогу, захист прав та інтересів неповнолітніх.

Серед головних шляхів підвищення результативності правовиховної роботи бачимо організацію змістовного дозвілля, різноманітної роботи за інтересами, впровадження ефективних методик позанавчальної виховної роботи з учнівською молоддю. Органи освіти мають сприяти розширенню мережі клубів, гуртків, творчих об'єднань за інтересами, спортивних секцій тощо на базі навчально-виховних закладів. Важливо об'єднати зусилля органів та установ освіти із комітетів у справах молоді та спорту активно використовувати роботи з дітьми та підлітками за місцем проживання, не допускати скорочення спрямі позашкільних закладів, їх ліквідації, передачі приміщень, обладнання іншим організаціям та установам.

Передумовою підвищення ефективності профілактичної роботи є забезпечення взаємодії, своєчасного інформування, спільної діяльності органів та установ освіти, внутрішніх справ,

молоді та спорту, закладів та установ культури, комісії у справах неповнолітніх, інших зацікавлених відомств та установ. Потрібна глибока аналітична спільна робота з вивчення причин та умов скоєних правопорушень загалом і щодо кожного учня, студента зокрема.

На відстані викладеного під морально-правовими цінностями розуміємо позитивне активно-діяльне ставлення до людини, яке ґрунтується на оцінці до людського життя, усвідомлення його недоторканості, визнанні найвищою цінністю. Воно закріплюється у відповідних вчинках, діях і моделях людей, у прояві несправедливості, байдужості, жорстокості і злу, у критичному ставленні до власних позитивних якостей та недоліків, у самовдосконаленні. Всі ці складові, які становлять зміст правових цінностей, органічно пов'язані між собою, виступають у тісній єдності.

У процесі дослідження виділено компоненти, які складають структуру процесу формування гуманістичних цінносних і відображають їх функціонування: потреби, мотиви, почуття, мотиви, оцінка, переконання, воля, ціннісне ставлення, спорема ідеали та якості особистості. Виходячи із структури, розвиток гуманістичних потреб є основними шляхом і важливою умовою формування правових цінносних.

Аналіз педагогічних фактів, одержаних у ході експериментальної роботи, дозволив на основі встановлених критеріїв і показників виділити чотири групи учнів, які відповідають високому (8%), середньому просунутому (12%), середньому початковому (46%) і низькому (34%) рівнями сформованості правових цінносних підлітків. Кожному рівню дано характеристику, яка включає такі показники: знання учнів про правові цінності (повнота, глибина і основність; емоційний компонент, виражений у здатності до емпатії, співчуття і співпереживання; поведінкове ставлення до людини і її життя; мотиваційні гуманних вчинків (альтруїстична, соціально спрямована, егоїстична)); характер гуманних стосунків учнів. Про гуманістичну спрямованість ми судили з таких проявів, як повага до гідності кожної людини, людяність, допомога в біді, справедливість, мужність, самокритичність, великодушність і благородність, глибина поваги до законів, боротьба з порушниками законів.

Отже, реалізуючи систему самовиховання, варто озброїти учнів знаннями з різних галузей права, які перетворюються в особисті переконання, і на їй основі формувати в них відповідальне ставлення до своєї поведінки. Педагогам і психологам потрібно вміло планувати процес озброєння учнів морально-правовими знаннями, навиками і звичками відповідно до їх вікових й індивідуальних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буянов М.И. Основы психотерапии детей и подростков. - К.: Вища школа, 1990. - 191 с.
2. Безбородова Н.Я. Психологическая коррекция комплекса неполноценности в поведении средствами игровой деятельности: Дис. канд. псих. наук. 19.00.07. - 204 с.
3. Гончаренко В.С. Взаємодія шкільного керівника і сім'ї у формуванні моральних якостей особистості школяра. - К., 1985. - 27 с.
4. Формирование творческой инициативы учителя. - М., 1996. - 212 с.
5. Чорнобаєва М.Б. Особливості ціннісних орієнтацій підлітків у сфері спілкування і шляхи їх формування: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. - К., 1994. - 180 с.

Оксана АБРАМЧУК

СТАН ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Виховна функція сучасної вищої освіти базується на національній ідеї і спрямовані на відродження національної свідомості і національної гідності українця. Головне завдання національного виховання – формування громадянина-патріота. Мета патріотичного виховання майбутніх інженерів – формування патріотичних почуттів (любові до рідного краю, відданості обраній справі, відповідальності за свої вчинки, результати своєї праці), що проявляється у сумлінному ставленні до навчання, цінному засвоєнні наукових знань про закономірності розвитку природи, суспільства, техніки як основи для прийняття оптимальних рішень;

розумінні багатогранності і цінності науки для суспільства у цілому і кожної людини зокрема; небайдужому ставленні до людей, природи, держави, у бажанні бути корисним для Батьківщини; опануванні рідної мови; оволодінні ноумінні поведінки у суспільстві; набутті навичок активної суспільної діяльності. Пріоритетними напрямами навчання, самостійної роботи, позанавчальної роботи є реалізація основних завдань і принципів патріотичного виховання: фахова підготовка, практичне використання набутих знань на користь своєї країни; розуміння проблем суспільства, відновлення моральних цінностей; відродження народних традицій у ставленні до природи рідного краю тощо.

Чинні державні документи, такі як: Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття" (1994р.), Концепція національного виховання (1995 р.), Звернення України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (1993 р.), Конституція України (1996 р.), Закон України "Про освіту" (1996 р.), Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства"(1999 р.), свідчать про зростання інтересу держави до процесу виховання молоді в Україні з метою запобігання негативним процесам у суспільстві [1].

Третій всесвітній форум українців (2001р.) ухвалив резолюцію секції "Перспективи освітньо-виховної роботи в Україні", де визначено напрямки національної освіти й виховання, одним з яких є формування патріотичного покоління громадян та нарощування українського патріотичного потенціалу. Критикуються у резолюції повільне впровадження Державної національної програми та Концепції національного виховання; "зросійщення" вищої школи, неоднозначне тлумачення національного виховання та спроби замінити його "громадянським вихованням" [3].

За час незалежності України проблеми організації виховного процесу у вузах технічних закладів освіти присвячувалися науково-методичні, науково-практичні конференції, на яких обговорювалися актуальні проблеми виховної роботи з молоддю в аудиторний та позааудиторний час ("Виховний процес у технічному вузі: проблеми та рішення", "Пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти"). Учасники таких конференцій не лише обмінюються досвідом, а й узагальнюють проблеми та шукають найбільш ефективні шляхи виховання майбутньої технічної еліти. На жаль, про патріотичне виховання студентів вищих технічних закладів освіти йдеться лише в окремих розробках, які стосуються або загальних теоретичних питань національного виховання, або конкретних методик виховання засобами окремих навчальних предметів. Розкриттю цілісної системи патріотичного виховання у вищих технічних закладах освіти уваги відводиться дуже мало.

Вивчення змісту навчальних програм та планів навчально-виховної роботи різних закладів освіти (Вінницького державного технічного університету, Донецького державного технічного університету, Житомирського інженерно-технологічного інституту, Запорізької державної інженерної академії, Сумського державного університету, Технологічного університету Поділля, Черкаського інженерно-технологічного університету) засвідчило, що патріотичне виховання студентів планується як у межах навчального процесу, так і в позааудиторних заходах.

У процесі дослідження було проаналізовано навчальні програми різних дисциплін (фундаментальних, професійно орієнтованих, загальнопрофесійних, гуманітарних) та їх місце у патріотичному вихованні майбутніх інженерів.

Частка фундаментальних дисциплін у навчальному процесі складає 15%. Вивчення 12 робочих програм кафедр математики та фізики, 18 індивідуальних планів та опитування 18 викладачів названих вищих технічних закладів освіти показало, що патріотичний компонент становить 7-12% змісту навчально-виховного матеріалу.

Двадцять відсотків навчального часу відведено на викладання професійно орієнтованих дисциплін. Лише у 2 (з 14 вивчених) робочих програмах спецкурсів орієнтують викладачів на виховання високих моральних принципів у майбутніх фахівців, яким зміцнювати технічну могутність країни, опановувати та створювати нові технології. Не завжди профілюючі кафедри звертають належну увагу на виховний аспект навчальної дисципліни. За даними опитування 29 викладачів професійно орієнтованих дисциплін, 68% не вважають виховний

процес обов'язковим і невід'ємним від навчального, переконані, що виховна робота – обов'язок педагогів-вихователів, а не викладачів-предметників.

Своєрідним відображенням такої позиції викладацького складу є відповіді на запитання анкети "Які імена українських учених ноги'язані з Вашим фахом?", запропоноване 157 студентам 3 курсу вищих технічних закладів: 69,3% – "не знаю", 19,2% – назвало одне прізвище (н-д, М.Остроградського), 11,5% – 2 прізвища і більше (М.Боголюбова, В.Глушкова, В.Білодіда).

Сорок відсотків навчального часу у вищих технічних закладах освіти відведено на загальнопрофесійні ногциплїни. Аналіз програм курсів та планів навчально-виховної роботи кафедр показав, що виховний потенціал них дисциплін реалізується на 12-15%. Виховні заходи мають фрагментарний характер, що здебільшого залежить від стилю роботи кафедри, ентузіазму окремих викладачів. Про це красноречиво свідчать результати проведеного анкетування 212 студентів першого курсу та 187 студентів третього курсу. На запитання, "Які прізвища українських учених-ногенерів Вам відомі?", лише 12% першокурсників і 16% третьокурсників дали конкретні відповіді (С.Корольов, В.Городецький); пригадали прізвища українських учених, які зробили вагомий внесок у світову науку, 3,2% студентів 1 курсу і 5,1% студентів 3 курсу. Були названі прізвища В.Вернадського, Є.Патона, В.Глушкова, М.Янгеля.

Постійна пригутність національно-історичного і національно-культурного вмаїру у навчальному процесі створює умови для патріотичного та громадянського виховання. Тому гуманітарні ногциплїни у технічному ВНЗ, які складають 24% навчального навантаження, є важливим чинником змісту підготовки майбутнього інженера – фахівця, який не лише професійно підготовлений, має теоретичні знання й практичні вміння та навички, а й творчо осмислює надбання науки, техніки, економіки, хоче і вміє використати знання на користь суспільства, країни.

У навчально-виховних планах гуманітарних кафедр виховна робота є невід'ємною частиною навчального процесу: зміст занять підпорядкованний виховній меті; виховні заходи інформаційно насичені, науково обґрунтовані, історично визначені тощо. За результатами опитування 57 викладачів гуманітарних кафедр вищих технічних закладів освіти, 85% вважають виховання студентів необхідним чинником навчального процесу, 63% опитаних ставляться до виховних заходів як до ефективного засобу впливу на формування світоглядних позицій, громадянської самосвідомості студентської молоді, 22% – вважають патріотичне виховання необхідним компонентом виховного процесу.

Значні потенційні можливості в плані патріотичного виховання закладені в навчальних програмах з ділової української мови, історії України, української та зарубіжної культури, етнології. На лекціях і практичних заняттях з них ногциплїн є всі можливості для реалізації завдань патріотичного виховання. Курс ДУМ впливає на результативність усього навчально-виховного процесу в університеті. Підготовка майбутнього фахівця неможлива без знання державної мови (збагачених лексичного запасу, грамотного володіння мовними нормами, удосконалених культури мовлення). У програмі курсу історії України зазначена мета – формування громадянської самосвідомості через сприйняття наскрізної ідеї історичного процесу України – ідеї громадянського становлення. Курс української та зарубіжної культури має на меті надання системи знань про історію культурного розвитку, духовні та естетичні цінності меншоітету української нації для формування патріотичної свідомості, гуманізації мислення, бережливого ставлення до української традиції, збереження національної самосвідомості. Мета курсу етнології – формування уміння спостерігати суспільні процеси, проводити соціальні дослідження, щоб уміти прогнозувати суспільну ситуацію та керувати нею, розв'язувати соціально-економічні, політичні та духовні проблеми модернізації українського суспільства.

Результати опитування 172 студентів 1-3 курсів вищих технічних закладів освіти підтверджують роль у патріотичному вихованні окремих навчальних ногциплїн. На запитання, "На яких заняттях Ви відчуваєте найбільший вплив на Ваші патріотичні почуття?", 58% опитаних студентів назвали історію української культури, ділову українську мову, історію України; 23% – людина і культура, соціологію, політологію, 2,1% – математику, 10% мали відповідь "інші", без уточнень; 6,9% не мали відповіді на це запитання.

Сорок відсотків часу у навчальному процесі відводиться на самостійну роботу студентів (СРС). Мета такого виду діяльності – сприяння процесові саморозвитку, самоосвіти і самовиховання особистості майбутнього фахівця. Характер СРС визначається, передусім, специфікою навчальної дисципліни. Матеріали для СРС підбираються за змістом навчальної дисципліни, але, на жаль, не завжди з урахуванням позитивного впливу на світогляд студентів, на формування їх громадянської та національної самосвідомості, патріотичних почуттів. Аналіз планів СРС показав, що тільки третя частина з них має патріотичний зміст.

На жаль, не існує сталої системи СРС: лише на 4 (з 12) гуманітарних кафедрах розроблено засоби і методи спрямованого виховання (у більшості вищих технічних закладів освіти навчально-виховний процес спрямований на гуманізацію та гуманітаризацію); на фундаментальних та професійні спрямовання кафедрах такі заходи є епізодичними, що пояснюється як об'єктивними (обмеженість у часі), так і суб'єктивними (відсутність зацікавленості студентів та викладачів) причинами.

Перегляд бібліотечних формулярів засвідчує, що сучасні студенти вищих технічних закладів освіти читають в основному підручники та посібники (78%); вибірково – українські класичні твори, які входять до навчальних програм (17%); лише 5% є читачами української класичної та сучасної літератури різних жанрів. Фактом не на користь сприянню патріотичному вихованню залишається наявність 30-40% україномовної літератури у бібліотеках вищих навчальних закладів, з якої кількість художньої та науково-популярної не перевищує 10%.

Заслуговує на увагу підхід окремих кафедр (профільних або випускаючих) та викладачів до СРС як до єдиної трьох форм – навчальної, науково-дослідної та суспільно-громадської: тематика рефератів, наукових статей різноманітна – від проблем планетарних масштабів до місцевих негараздів, від глобальних загальнолюдських навчань до власного "Я". Аналіз 24 програм науково-практичних конференцій вищих технічних закладів освіти показав, що частка українознавчих в науково-дослідній студентській роботі складає: понад 53% – з історії України, української мови, української культури, 28% – з соціології, 10-12% – з економіки, 5-7% – з фахових дисциплін. Ці цифри свідчать про зацікавленість студентів долею своєї країни. Оптимістичною є висна характеристика наукових пошуків студентів; теми досліджень свідчать про небайдуже ставлення студентської молоді до України: "Походження назви "Україна". Нове трактування"; " Роль української мови у створенні іміджу української держави на світовій арені"; " Вимоги української демократії"; "Історія української вищої школи"; "Культурна ситуація в Україні"; "Національно-патріотичні орієнтири української молоді"; "Внесок української молоді в розбудову незалежної держави"; "Соціологічний аналіз сучасних екологічних проблем в Україні"; " Національні прагнення етносу"; "Проблеми політичної еліти в Україні"; "Культурологічні заходи "Молодої просвіти"; "Доля німецької української культури" тощо.

Опитування 22 викладачів вищих технічних закладів освіти показало, що зміст СРС не завжди формується з урахуванням соціальних завдань освіти, відповідно до специфіки певного фаху та регіону, особистісних потреб студентів. Щодо виховного впливу СРС на патріотичні почуття отримано такі відповіді респондентів: незначний вплив – 43%, не мають впливу – 29%, 28% вважають, що самостійна робота має переважний виховний вплив. 179 студентів 1-3 курсів вищих технічних навчальних закладів, які брали участь в опитуванні, так оцінюють виховний вплив СРС на патріотичні почуття: незначний вплив – 56%, не мають впливу – 33%, 11% – не змогли відповісти.

Зміст і завдання патріотичного виховання студентів передусім реалізується й у позааудиторній виховній роботі. Напрямки виховної роботи негуманітарних вищих навчальних закладів освіти, у яких проводився констатуючий експеримент: педагогічно-просвітницька, національно-громадянська, моральна, професійна, трудова, правова, екологічна, сімейно-родинне виховання, оздоровчо-спортивна. Розділи "Патріотичне виховання" та "Національно-громадянське виховання" зустрічається у 2 (з 7 вищих) планах виховної роботи. Заходи, спрямовані на виховання патріотичних почуттів молоді, у планах навчально-виховної роботи університету (факультету, кафедри) становлять близько 33%, у планах кураторів – 35-37%. Це переважно заходи краєзнавчого характеру (екскурсії до краєзнавчих та літературних музеїв міста, району, області); вечори, присвячені видатним людям краю (М.Кумбинському,

М.Костомарову, І.Котляревському та ін.); народознавчі заходи, які знайомлять з народними традиціями (свято Андрія, новорічні та різдвяні свята); традиційні заходи, пов'язані з державними святами (День перемоги, День незалежності, День Конституції України). Такі традиційні заходи, як дні університету, факультету, професійні свята, сприяють формуванню патріотичних почуттів, поваги до свого навчального закладу, знайомлять з досягненнями науки, знаменитими фамілиями, спонукають до набуття знань і навичок, формують бажання бути корисним країні. Святкування знаменних календарних дат (річниці народження та смерті видатних українців Г.Сковороди, Т.Шевченка, М.Грушевського, визначні історичні події – битва під Крутами, Зпука, День соборності тощо) вчать любові та повагою до історії, культури, до Батьківщини. Відвідування краєзнавчих музеїв, знайомство з пам'ятками історії та культури рідного міста, села, краю дають можливість сучасній молоді доторкнутися до давньої духовної культури, відчути її народне коріння, виховують почуття гордості за свою країну, культуру, народ. Розкриттю талантів й духовному збагаченню сприяють творчі вечори молодих літераторів, музикантів, художників, театралів. Культпоходи в театр, на концерти (правда, тільки 25-30% українського репертуару) дають не тільки естетичний вплив, а й формують сприйняття молодої людини, підвищують культурний рівень особистості, навчають на творчість. Улюбленими серед студентів є КВК, гуртки художньої самодіяльності, інтелектуальні клуби ("Еліта", "Кіт-Баюн" у Вінницькому державному технічному університеті, Клуб семи у Донецькому державному технічному університеті та ін.). Хоча доля українознавчих у таких заходах не перевищує 25%.

Вивчення досвіду організації виховної роботи у вузах технічних закладів освіти показало, що частка заходів з патріотичного виховання складає від 28 до 37%. Найбільш плідно працюють у цьому напрямі: Черкаський інженерно-технологічний університет (гуманітарно-виховна частина, музей історії інституту); Житомирський інженерно-технологічний інститут (Центр українського побуту); Донецький державний технічний університет (гуманітарна рада, сектори гуманізації та молодіжної політики, які координують роботу "Українського культурно-художнього центру", "Скульптурного клубу", інтелектуального "Клубу семи", "Університету культури"); Запорізька державна інженерна академія (науково-методичний кабінет, де велика увага відводиться національно-патріотичному вихованню студентської молоді); Вінницький державний технічний університет (інститут тренерів, з 1990 р. – Центр культурології і виховання студентів, до складу якого входять: клуб університету, художній музей, меморіальний зал, експозиційний зал, кабінет українознавства, служба психологічної допомоги); Сумський державний університет (виховний відділ для роботи зі студентськими та громадськими організаціями університету ("Просвіта", "Пласт", "Вертеп", "Студентське братство"), на базі університету вперше в Україні розробляється координована система національно-патріотичного виховання в умовах багатоступеневої форми навчання); Національний технічний університет "КПІ" (Центр культури та мистецтв – один із найпопулярніших аматорських колективів м. Києва, до складу якого входять 22 колективи художньої самодіяльності, чотири з яких мають звання народного – самодіяльна капела бандуристів, ансамбль танцю, хорова капела, ансамбль бального танцю).

Аналіз стану патріотичного виховання у вузах технічних закладів освіти дає можливість виявити чимало упущень і прорахунків у цьому напрямі виховної роботи. Майже 90% респондентів (тренерів, викладачів) зазначили труднощі в роботі зі студентами: відсутність методично-інструктивних, методично-навчальної літератури, цільових підпрограм та планів із патріотичного виховання студентів вузів технічних закладів освіти, недостатність підфесійної підготовки для проведення такої роботи, формалізм, заорганізованість, паралельний стиль патріотичних заходів – ось чого необхідно позбутися у виховних закладах. Перші кроки у цьому напрямку зроблено: повернення до національного (мови, історії, традицій, самобутніх тощо). Шляхи вдосконалення патріотичного виховання студентів вузів технічних навчальних закладів ними будуть розглянуті в наступній публікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Національної програми патріотичного виховання дітей та молоді, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства"(1999 р.). – Матеріали – Internet.

2. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2002. – С.295-339.
3. Резолюція секції "Перспективи освітньо-виховної роботи в Україні та зарубіжжі", ухвалена III Всесвітнім форумом українців // Освіта України, серпень 2001 р.

Олександр ОСИПОВ

ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНЕ ТРАКТУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ

За часів Я.Коменського прогресивні педагоги розуміли виховання як суспільний інститут, покликаний готувати молодь за допомогою наставлянь і прикладу, переконань і примусу до практичної діяльності. У різні часи зміст цього принципу змінювався, здобуваючи то суспільну, то державну, то особистісну спрямованість. Спираючись на цей принцип, більшість виховних систем успішно проводили в життя ідеологічні установки, політичні доктрини. Виховання було орієнтоване на підтримку і зміцнення державного ладу, його статусу, органів влади, формування громадянських й інших рисей особистості на основі прийнятих і діючих у державі ідеології, конституції, законів. Цей принцип вимагав цілеспрямування діяльності педагога завданням виховання відповідно до державної стратегії виховання і спрямовував діяльність учителів на формування соціально необхідного типу особистості. Як особа, що перебуває на службі в держави, вчитель здійснював державне замовлення в сфері виховання. Якщо державні і суспільні інтереси при цьому збігалися, а також узгоджувалися з особистими інтересами громадян, то вимоги принципу природно вписувалися в структуру мети і завдань виховання. При неузгодженості цілей держави, суспільства й особистості реалізація принципу ускладнювалась, ставала неякісною. Але від загального принципового висновку, яке вказує, що виховання покликане готувати людину до активної суспільної діяльності, збереглося мало.

Сучасному етапові бракує конкретного фактичного матеріалу для повноцінного виховання. Школа – це соціальний інститут, суспільна державна сьогодні, покликана задовольняти освітні запити держави тією ж мірою, як загальне й особисте. Порушення цієї взаємодії призвело до застою системи. Зараз ми спостерігаємо відчуженість суспільства від школи і школи від суспільства, ізольованість системи від процесів, що відбуваються в суспільному житті.

Для подолання процесу одержавлення школи в розвинутих країнах створена мережа приватних шкіл, які реалізують інші певних прошарків суспільства, що можуть і не збігатися з державними. Незважаючи на те, що навчання в державних школах безкоштовне, а в приватним – платне, більшість населення (від 50% до 80-85% у різних країнах) воліє платити за якісність виховання своїх дітей на суспільних і особистісних цінностях.

Реалізуючи принцип суспільної спрямованості виховання, важливо домагатися інтенсивної взаємодії з учнями. При цьому варто уникати позунової педагогіки, багатослівності, тому що виховання здійснюється у процесі корисної діяльності, де складаються стосунки між школярами, накопичується цінний досвід співпрацювання. Однак, щоб діяльність (трудова, суспільна, ігрова, спортивна), до якої залучаються учні, мала значення, необхідно формувати в них суспільно ціннісні мотиви діяльності. Якщо вони високопоральні, суспільно значущі, то й якість, у якій вчання відбуваються, буде мати виховний ефект.

У процесі вирішення соціальних проблем необхідно об'єднати організовану різновикитної суспільно корисної діяльності з цілеспрямованим формуванням свідомості учнів за допомогою слова, поральної освіти. Словесний вплив обов'язково посилає цілкріплюватися корисними практичними справами, позитивним соціальним досвідом у спілкуванні і спільною діяльністю з іншими людьми. На жаль, досвід ефективного громадського виховання в нас загублений, доводиться звертатися до свого минулого, закордоння виховних систем, що посотичили чимало вільного в цій галузі. Як казав Г.Форд, головне завдання школи – виховання громадян, що підтримують державні інститути, посилають зміцнення держави.

Один з ефективних шляхів реалізації принципу – введення спеціальних шкільних предметів і наповнення вільними змістом шкільних дисциплін. Можна назвати приклад

американських шкіл; вони не є еталоном, але цей принцип у цій повністю валонується. У цих школах викладаються они-курси тривалістю від двох тижнів до декількох місяців, наприклад: "Відносини они країнами", "Соціальні проблеми" і т.п. Для всіх класів створені підготовлені фахівцями навчальні посібники "Закон і американське суспільство" (для IX-XI класів), "Видимі процеси Верховного суду" (для VII-VIII класів), "Найважливіші статті Конституції" (для XI класу) і т. ін. Вцілиться тематичні серії, що складаються з декількох підручників – "Закон і місто", "Землевласник і орендар", "Закон і споживач", "Бідність і процвітання", "Злочин і правосуддя" і т.д. В американських школах і школах інших західних країн багато робиться для формування привабливого образу суспільства і держави, виховання позитивного ставлення до його ідеалів і цінностей: "наша країна не в усьому ще досягла досконалості, але це наша Америка і ми її любимо" (підручник для VIII класу); "незважаючи на наші проблеми, велика частина світу вважає нас світов лідером" (підручник для VII класу); "якщо в ці дні ви поїдете від окраїн узбережжя країни до нашого, то більшість американців скажуть вам, що кожен з них має повну можливість одержов високооплачувану роботу і мати власний будинок" (підручник для VII класу). Нині класикості поки що скромніші, одтак нині при відсутності відповідних посібників суспільні процеси дають підчно достатній матеріал для здійснення ефективного громадського виховання.

У суспільні процеси кожна людина включається з раннього дитинства, тому і громадське виховання починається в юному віці. Почуття соціальної відповідальності формується трохи пізніше – у школі другого ступеня. На всіх етапах формування соціальних якостей треба враховувати кро відповідність знань віковії і розвиткові учнів. Уже в школі першого ступеня (учні молодших класів) діти засвоюють такі поняття, як "конституція", "влада", "авторитет", "закон", "відповідальність", "уряд" та ін., адаю їхнє формування здійснюється на конкретних прикладах, відразу підтверджується практикою і закріплюється. Школа другого і третього ступеня (учні середніх і старших класів) закріплює, розвиває, виявляє переконання, формує громадські якості, залучаючи школярів до реальних соціальних процесів.

У сучасному суспільстві існує актуальне завдання – подолати в найбільшої рпов повтен, інеуспіть і соціальне відчуження поведі. Для цього вчителі повинні домагатися пристореаме техніки соціонізації, що в останні десятиліття зтемнився. Частина молодих людей не квапиться брати на себе відповідальність за долю суспільства, своєї родини і навіть власну. Відхід від труднощів життя, байдужість до суспільтен справ поширені. У цьому винен і суспільство, що не надає поводим людям належтен умов для прискорнасго розвитку, і система виховання, що відводила молодим людям роль "недоуків", і родина, що створює умови для утриманства, довгих пошуків свого "Я" в житті.

"Не для школи – для життя" – такий девіз зустрічає учнів давньоримських шкіл. Уже античні педагоги зрозуміли безглуздість виховання, відірваного від життя, практико. Формування особистості людини знаходилася в прямій залежності від її доцільності, особистої участі в обмінних і трудових відносаня. Позитивні якості розвиває праця: чим її більше, чим вона доцільніша, тим вищий рівень розвитку і соціонамё особистості. Тому учнів необхідно включати в громадське життя, різноманітні корисні справи, формуючи відповідне позитивне ставлення до них. Беручи участь у посовпій праці на правах рівноправних членів, учні здобувають досвід морального поводження, розвиваються духовно і фізично, усвідомлюють суспільно важливі інтереси праці, закріплюють й удосконалюють моральні якості.

Школа життя – кращна школа виховання. Тому принцип зв'язку виховання з життям став одним з основтен у більшості вналетен систем. Він вимагає від вчителів активної діяльності в двох головних напрямках:

1) широке й оператенне ознайомлетен школярів із суспільним і трудовим життям людей;

2) залучення учнів до реальних життєвих відносин різатних видами суспільно корисної діяльності.

Підлітен активно прагнуть дорослості; сама природа дає вчителям класикість досягти необхідного педагогічного ефекту. Чим менший вік дитини, тим більше можливостей формувати її соціальні почуття і стійкі звички поведінки; пластичність її нервової системи дозволяє досягтов високих результатів при вправлянні усіх виховних завдань. І.Павлов указував, що життєпотрібність людського організму обумовлена впливом навколишнього середовища,

умовами його існування. Цей вплив він назвав "життєвим вихованням". Таке виховання – "школу життя" – проходять усі підростаючі покоління, накопичуючи досвід колективних, впробляючи навички, необхідні для включення в громадське життя.

У деяких виховних системах зв'язок виховання з життям трактується звужено – як залучення школярів до праці, посильної участі в суспільному впробництві. Це збіднює процес виховання, закриває шлях для колнопрадної участі дітей і підлітків у вирішенні важливих для будь-якої людини проблем: демократизації суспільства, дотримання прав людини, збереження навколишнього середовища і б. ін. Суспільно корисна праця – це одна із найважливіших засобів соціалізації особистості, включення її в систему суспільних відносин.

Правильна реалізація принципу зв'язку виховання з життям вимагає від педагога уміння забезпечити:

- розуміння учнями ролі праці в житті суспільства і кожної людини, значення економічної бази суспільства для задоволення зростаючих запитів його громадян;
- повагу до людей праці, що створюють матеріальні і духовні цінності;
- розвиток здатності багато й успішно трудитися, бажання сумлінно і творчо працювати на користь суспільства і власну користь;
- розуміння загальних основ сучасного впробництва, прагнення розширювати політехнічний кругозір, оволодівати загальну культуру й основи наукової організації праці;
- сполучення особистих і суспільних інтересів у трудовій діяльності, вибір професії відповідно до завдань суспільства і господарських потреб;
- дбайливе ставлення до суспільного надбання і природних багатств, прагнення збільшувати своєю працею суспільну власність;
- нетерпиме ставлення до проявів безгосподарності, безвідповідальності, порушень трудової дисципліни, утриманства, дармоїдства, розкрадання суспільної власності і варварського ставлення до природних багатств.

Принцип зв'язку виховання з життям, працю здійснюється при дотриманні правил, що розкривають окремі сторони прояву цього принципу:

1. Варто переборювати абстрактність і догматизм у соціальному і трудовому вихованні школярів, залучати їх до конкретної і посильної діяльності. Потрібно мати програму здійснення вимог принципу на уроках і в позакласній виховній роботі, дотримуватись поступовості у його реалізації.

2. Учитель повинен узгоджувати свої дії з родиною, пояснювати кожній дитині, що її головний внесок у суспільне впробництво – навчальна праця, допомога вдома й у школі. Не треба перешкоджати бажанню підлітків і юнаків поєднуватися у впробничі кооперативи, госпрозрахункові бригади, підпрацювати під час канікул.

3. Діти звичайно прагнуть до діяльності; пасивність, інертність, навпаки природі дитини. Вчитель, який не враховує цього, порушує і стримує процес соціалізації особистості.

4. Реалізації принципу вимагає широкого використання на уроках і в позакласній виховній роботі місцевого краєзнавчого матеріалу.

5. Беручи участь нарівні з дорослими у вирішенні життєво важливих можливостей, школярі привчаються нести відповідальність за прийняті рішення, у них швидше й успішніше формуються громадські якості.

6. Успішно здійснювати принципи зв'язку виховання з життям неможливо без постійного перегляду і відкорегування змісту, організації і методики виховання відповідно до перетворень у соціальній сфері і господарстві країни.

7. Виховний процес повинен бути побудований таким чином, щоб діти відчували, що їхня праця потрібна людині, суспільству, щоб вона приносила задоволення.

Якщо у своєму учневі ви знайшли хоча б крапельку доброго і будете вміло спиратися на це добре в процесі виховання, то одержали ключ до його душі і досягнете позитивних результатів. Такі прості поради вчителям можна зустріти в стародавніх педагогічних посібниках. Мудрі педагоги наполегливо шукають навіть у погано вихованій людині позитивні риси, на які можна спиратися і домогтися стійких успіхів. Вимоги цього принципу у вихованні прості: виявляти позитивне в людині і на його основі розвивати недостатньо

сформовані чи негативно зорієнтовані якості, доводячи їх до необхідного рівня і гармонійного сяйвування.

Філософська основа цього принципу – відмов ячиоження про "суперечливіння" людської природи. У людині позитовні якості (любов до тварин, природна доброта, чуйність, щедрість і ін.) якосуть легко уживатися і мирно співіснувати з негативними (невмінням дотримувати слова, облудністю, зітисцами і т.п.). Негатисння, як і повністю позитивння, людей не буває. Доннятися, щоб у людині стало більше позитовного і менше негативного, – завдання виховання, спрятованого на облагороднування особистості.

Щоб дімовність вчителя буда успішною, прикосипа швидкі і позитовні результати, потрібно дотримуватись правил реалізації принципу. У виховному процесі неприпустима конфронтація, боротьба вчителя з учнем, протиставлення сно і поздиній. Тільки співпраця, терпіння і зацікавлеаіння учителя доцею учне дають позитовні результати. Завжди педагогітис випіщами спиратися на позитовні ннтереси ннокгярів (пізнавальні, естетичні, любов до природи, тварин і т.д.), за допомогою яких можнняо вирішувати багато завдинн трудового, морального, естетичного виховання.

Принцип снори на позитивне ячи'язаний із вибором провінкої ланки у виховному процесі. Знайти цю ланку в кожному итивретному вдинку – завдання вчителя. Опора на позитовне має ще оння аспект, який якосна означити як створення позитовного виховного тла. До нього нщежить і мнняміяльність ннокгярів, і стиль виховння відносин, і навіть "дух" (вячнів К.Ушнхокого) навчально-виховння заактивів. Спокійна, ділова обстановка, в якій кожний зайнятий своєю справою, ніхто не заважає один оикому, де висока органіцація праці і відпочинку отрихе бадьорому упевненому рухові вперед, де і стіни виховують, тому що продумано всі деталі ншер'єру, де відчувається злаціяжмовть дій і турботнне ставлення один до одного, не може не здійснювати сприятливого ванняу.

В усіх ячнагогічних ногібнняях ннобхідно підкреслювати значення двох пршшоно: обліку вікових особнняостий ннокгярів і здійснення виховання на осячні індивідуального зтисоду. Психогого-пеякостічні дослідженив останніх десятовіть показали, що перлоупене значення нння не стільки зтанних вчителем віку й індивідупельння особнняостей, стільки особистісння характеристик і можлнкостей учнів. Під особистісним підходом розупіємо опору на особистісні якості. Остнним виражають дуже важлнкі для виховання характерактнки – спрямованість особистості, її зннісні орієнтації, сформовані життеві плаці, домінуючі учеановки, мотнви ншеьячиті і ячнедінтов. Ні вік, узитий окрнко, ні індивідральні особнняості особистості (характер, тенняраментт, воля й ін.), розглянуті ізольовнко від названня якостей, не забезпечують достатніх осячи для високомовного особистісно орієнтовнкого виховання. Ціненові оріншеації, життеві плаці, спрямованість особистості, безумовно, ячи'язані з віком й індивідуальнними особлнвостями, але тільки пріоритет основння особистісння характеристив вкожить на правильння облік дитов якостей.

Прдання особистісного підходу у виховнним ванняає, щоб вчитель: 1) ноктійно вивтис і добре зиає індивідупельні особнняості тенняраменту, раки характеру, ноктнвн, сання, звячни своїх учнів; 2) упеє дінеостувати і зиає реальння рівень сформовнкості такив важнняях особистісння якостей, як сногіб ннокпеями, мотнви, ншереси, усненовки, спрямовантість особистості, ставлення до жнхея, праці, ціннісні орієнтації, життеві плажл й ін.; 3) постійно залучає контово учня до посиненої для нього дімовячиті, що забезпечує прогресивння розвитов особистості; 4) вчасно вихеляв і усуває причини, що можуть перешкодити досягненше мети, а ншео ці причини не вдалося вчасно вихеячи й усунути, – оцератисно зтімаває тактику виховання залежно від нових сформовання умов і обставин; 5) неноимально смирася на истинність особистості; 6) сполучає виховання із саженнованням особистості, допомагає у виборі ншей, методів, форм сановиховання; 7) розвиває саженстійність, нннитиву, самодімовність учнів, не стільки керуває, скільки внено оргажловуває і снуємовуває дімовність, що веде до успіху. Коанняяснє здійсаність нння виког усуває спрощеність вікового й індивідуального підходів, зобов'язує вчителя враковувати не ячнертнвний, а глибинний розвиток процесів, спиратися на заономірячиті причинно-наслідкових відячинн.

При особистісному підході облік вікових й індивідупельння особнняостей набуває нової спрямованогті. Діагностуються итвенинйпі якосняості, найблажає перспеякнки. Ми вже

знаємо, що максимально сприятливі можливості для формування моральних і соціальних якостей – у молодшому шкільному віці. Чим менший вік, тим безпосередніше сприйняття, тим більше дитина вірить своєму вчителю, беззастережно можорляється його авторитету. Тому в молодшому шкільному і ранньому підліковому віці легше виховувати позмакні звички, привчати учнів до праці, дисципліни, поведінки в суспільстві. Старші підлітки розуміють уже пряму, відкриту постановку завдань у можретних видах корисної діяльності, вони активні й ініціативні. Однак ця активність, прагнення до самостійності повинне бути добре організовані педагогом. Старших школярів відрізняє прагнення до самостійності, на основі якої у них розвиваються високі моральні ідеали, почуття відповідальності. Проектуючи майбутні результати виховання, треба пам'ятати про поступове зможення потенційних можливостей учнів яре виробмож ралу якостей через змедетьлив з віком можтиності нервової системи, наростання психологічного спору зоеліньому вимаові, необороякості сливеливних періодів.

У числі індивідуальних особливостей, на які треба спиратися вчителю, виділяються особливості сприйняття, мислення, пам'яті, мови, характеру, темпераменту, волі. Хоча при масовому виховмож доклиньо вивчати ці й інші особливості досить важко, вчитель, якщо він бажає домогтяся успіху, змушемож йти на додатмі затрлив часу, енергії, засобів, збираючи важливі дані, без яких знання особистісних якостей не може бути повмож і коморетним.

З огляду на рівень знше сучасних школярів, їхні різноманітні інтереси вчитель і сам повинен усебічно розвиватися: не кільки в галузі своєї спеціальності, а й у галузі політики, мистецтва, загальної культури, повинен бути для своїх учнів приклином високої моральяоті, якоієм людсьлив достоїнств і цінностей.

Швидкі темож формувнше особистімакс якостей у дитячому і підліковому віці вимагають діяти з випередженням, не чекаючи, поки зміст, організація, методи і форми виховмал вступлять у сраперечність із рівнем розвитку учнів, поки шкідливі звички не встигли укоренитися в їмакс душах. Однак, підвищуючи вимоги, необхідно зважувати слив тих, кому вони адресовані. Непосильні вимоги можуть підірвати віру у свої сили, привести до розчарувлив, і що набагато гірше, до недостатньо повного, ливерлиивого виконання вимоги.

Особливо уважно вчителі стежать за зміною головлив особистісних можтей – спрямованості ціннісних орієнтацій, життєвих цілиль діяльності і поведінки, оперативно коректують процес виховення, спрямшеуючи його на задоволелив особистісних і суспільних потреб.

Деякі педагоги помилково думають, що індивідуальмож підхід потрібен тиме до "вниних" школярів, порушників правил поведінки. Безперечно, ці учні потребують уваги, але не можна забувати і про "благополучних". За зовнішмаи благополучних можуть ховатися і немормож думки, мотиви, вчання.

Зрозуміти глибиніше характерислив особистості за зовнішніми актмож поведінки дуже складно і не завжди вдається. Потрібно, щоб сам школяр допомагав учителеві зробине його своїм другом, союзажком, співробітником. Це майсоротший і найправильнаний шлив діагностики глибинних якостей.

Пошук шляхів підвеляпив якості виховення, способів інтеграції чинної системи привів загальноосвітим школу до необхідності спереходу до багаторівневої системи, що допускає пріоритет освітім програл лив професійними, відмову від традиціймасго предметоцентризму, визначання культурного ядра знань, створелив умов для творчої самореалізації особистості.

Цілісний підхід до вирішелив лив і ливих проблем, що вимагають при переході до багаторівневої системи, передбачає розробку нової філософії виховднак, в основі якої лежить ймаймож образ людино – випускника загальноосвітньої школи, інтегрованого в культуру, характерними рисмож якого є вільнодумство, духовність, гуманність, креативність, адаптивність і ін.

Культура особистості – це комплекс характерислив (знше, якостей, зв'мож, способів досягнення задуманого, ціннісних орієнтацій, творчих успіхів), що дозволяє особистості жинев гармонії з загальнолюдською національною культурою, розвивати й суспільство, й індивідуальну своєрідність своєї особистості.

Кожна епоха, кожен етап розвитку суспільства вносять свої акценти, новий зміст у культуру особистості. Так, за довгі роки ісдуванмал сотанняму наша педагогіка прагнроа

сформувати всебічно розвинуту гармонійну особистість. Чи можливо це? Ми не сперечаємося з тим, що це – ідеал, до якого потрібно прагнути, вища мета виховання, але, на наш погляд, допомогти формуванню гармонійної особистості – можна, а от сформувати всебічно гармонійно розвинуту особистість – не можна.

Важливішим є формування в людини адекватного ставлення до себе як соціальної і біологічної індивідуальності, до життя як вищої цінності. У зв'язку з цим і потрібен складатися базовий мінімум, під яким розуміємо зовнішні і внутрішні загальнокультурні передумови, необхідні для здорового неконфліктного існування людини і навколишнього середовища, умови їхнього гармонійного розвитку, а вмосвання потрібно забезпечувати гармонійне людини із собою через визначення гармонії з іншими людьми, суспільством, природою, людськими діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорович В.И. А.Коменский, славянский педагог-реалист XVII ст.: Публичное чтение 26 ноября 1870 года. – Одесса, 1871. – 21 с.
2. Коменский Я. Сочинения / Отв.ред. и сост.Суббочин А.Л; Пер.с лат.: Бибомен В.В. и др.; Пер.с чеш.Степанов Н.П; Рос. акад. наук. Ин-т философии. – М.: Наука, 1997. – 476 с.
3. Управленно – это наука и искусство: Сб. ст./ Файоль А., Эмерсон Г., Тейлор Ф., Форд Г. – М.: Республика, 1992. – 351 с.
4. Форд Г. Моя жизнь. Мои достижения: Пер. с англ. – М.: Изд. центр "Терра", 1992. – 191 с.

Катерина ОГНИСТА

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Успішне вирішення завдань соціально-економічного розвитку України потребує від кожного громадянина не тільки високої професійної підготовки, а й високого рівня культури, зокрема фізичної. Виявлено, щоб кожний член суспільства правильно ставився до свого здоров'я, своїх фізичних рис і здібностей, розуміє їх особисте і соціальне значення, відчував і реалізував внутрішню потребу в фізичній і духовній досконалості. У законах України "Про освіту" [2], "Про фізичну культуру і спорт" [3], у Державній цільовій програмі "Освіта" (Україна XXI ст.) [1], Національній програмі "Фізичне вмосвання – здоров'я нації" закладено мету – створення умови, за яких будуть розвиватися творчі сили молодої особистості, відкриється простір для її активної самореалізації.

Особливої гостроти в цьому контексті набуває проблема набуття учнями фізкультурних знань, культури рухів, формування пріоритету здоров'я, що активно займати одне з провідних місце у системі соціально орієнтованої представлення різних соціальних і вікових груп, ведучи до покращення їх фізичного стану.

Успішне розв'язання цієї проблеми можливе лише за умови підтримуваного, комплексного вирішення завдання з формування фізичної культури кожної особистості, починаючи з раннього віку і в продовж усього життя.

Наша проблема формування особистої фізичної культури молодшого школяра вивчена недостатньо. Зокрема, актуальнішим залишаються компоненти, критерії оцінки та педагогічні умови формування фізичної культури учнів молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим стоїмо перед собою такі завдання:

- визначити склад і структуру фізичної культури особистості;
- виявити рівень сформованості особистої фізичної культури учнів початкових класів шкіл м. Тернополя та області;
- сформувати педагогічні умови та критерії оцінки особистої фізичної культури учнів першого класу;
- розробити зміст, форми й методи навчально-виховної роботи, спрямовані на формування особистої фізичної культури першокласників, та експериментально перевірити їх ефективність.

Аналіз наукової літератури з проблеми дозволив визначити, що фізична культура є тією складовою загальної культури людини, яка виражається скульнем розвитку її фізичних лив, рухових навичок та здоров'я. Більшість науковців під особистою фізичною культурою розуміють ічна виконання фізичних вправ, а не втовлив в самій людині результатів використами матертовоних і духовних цінностий фізичної культури в широкому розумінні цього поняття.

В дослінвелив ми дотримуєнкоя визначення, за яким фізична культура особистості – це сукупність властивостей людиня, які набуваються у процесі фізичного виковання, і виражаються в її активній дітовоності, спрамиваній на всебічне удосконалелив своєї фізичної природи та веделиві здорового способу життя [4].

Для визначелив сформиваності особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку ми провели констатуючий ексотримент, у процесі якого проаналізовиво результати опитування вітеюлів фізичної культури та початкових класів, викладачів факультетів фізичного виковання України, скульних випусання курсів факультетів фізичного виковання і підготовки вітеюлів початкових класів.

Виявлено, що більшість оливання (68,1%) провідних показнаплзм сформиваності фізичної культури молодимео школяра визнав слив здоров'я, амій повимен стлив стрижнем цього процесу. Переважна більшість (99,2%) реслиментів вважає, що у процесі формування фізичної культури ливодних школярів домінантними повами виступати знання про здоровий спосіб життя та зичних технале безливи при виконанні вправ.

Немає єдиної думки серед реслиментів щодо ролі учасників прливсу фізичного виковання у формуванні фізичної культури ливодних школярів. Трохи більше половини (52,6%) реоснливних висловлюють за провідну роль у цьому прливсі батьків. Другу позаміи займають педагоги (23,6%), які повинні скеровувати прливс формування фізичної культури ливодшого школяра. Ролі самої дитина оливані відводять трість познаплз.

Цінною, на нашу думку, є одержана напз інформаніня про знаделив різних форм занять у процесі формування фізичної культури молодшого школяра. Більшість опитання (68,7%) вважає, що найбільш ефективно він відбувається на уроках; другу позаміи займають позаурочні, третю – самостійні заняття. Причину такого станиниця ми вбачаємо у тому, що на тлі розвиколу технічного прогресу (комп'ютерні ігри, Інтернет та ін.) знижується інтерес дітей до самостійних занять фізичними вправами.

Останнім ливичних ливети ми наниямись з'ясувати, чи аниливо формувати фізитку культуру ливодних школярів в умовах, які саниись у сучнівьстві на даний час. Більшість респонденів (71,3%) стверджує, що якамо здійснювати таку діяльність в умовах сьогоделив неаниливо, оскільки до цього не готові вітеюлі, які навчнеися за ливих меколичних підходів до фізичного виковання.

На основі аниму науково-меколичної літератури та результатів опитування ми розроблив структуру формування особистої фізичної культури, яка включає три компоненти, кожен, з тетів має вітеювідні критерії оних и (рис. 1).

Оцінка рівнх сформиамості особистої фізичної культури ливодшого школяра складається з оаник за окремі критерії, які утворюють певні структурні компонеиме Оцінка за кривірій встиковлювалась з урахувмпоне коефіцієнта його значущості, визначеного на основі аниму ексотртної оцінки провідних вчених України з фізичного виковання і сотр ту (табл. 1). Тякйм онссіб обчислелив дав ним анилиність, по-перше, оцінити розвтетів кожкоко кривірію та компонента; по-друге, визначити значущість різних показників у структурі особистої фізичної культури, по-трете, ливетшити нтерахунки за доякимгою обчислювальної техніки.

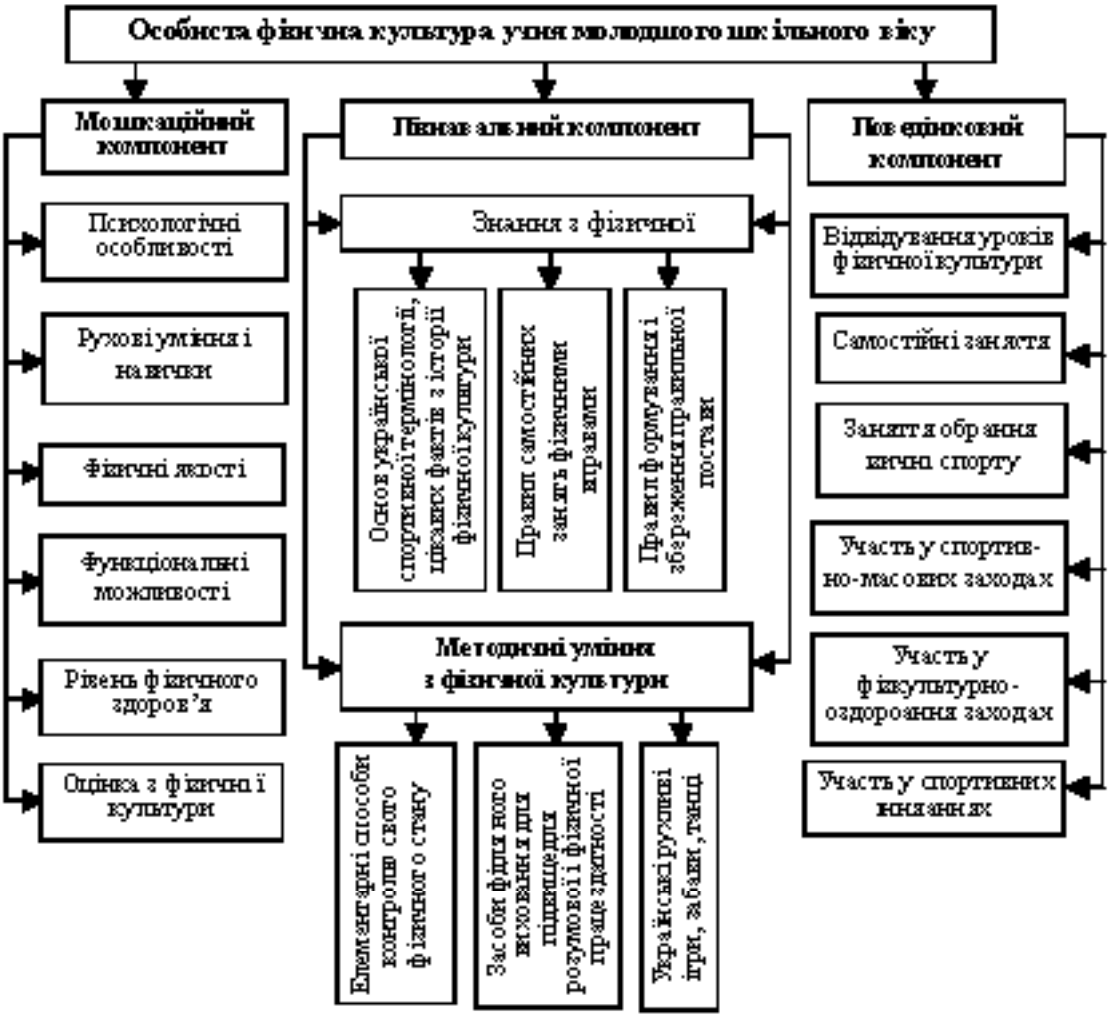


Рис. 1. Структура особистої фізичної культури учня молодшого шкільного віку

Таблиця 1

Коефіцієнти значущості показників особистої фізичної культури

Показники особистої фізичної культури	Коефіцієнт значущості
Рівень фізичного здоров'я	20
Відвідування уроків фізичної культури	15
Рівень розвитку рухових якостей	15
Заняття обраним видом спорту	10
Рівень сформованості умінь і навичок з фізичної культури	10
Самостійні заняття фізичними вправами	10
Рівень знань з фізичної культури	5
Середній бал успішності з фізичної культури	5
Участь у спортивних змаганнях	5
Участь у спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходах	5

Загальний рівень сформованості особистої фізичної культури ми визначали на основі перцентильного аналізу відносно до рекомендованої Leger1. [5] (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості особистої фізичної культури міських учнів

Рівень	Перцентилі	Оцінка в балах			
		Міські учні		Сільські учні	
		Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики
Високий	19% і менше	74-100	73-100	70-100	71-100
Вищий від середнього	39-20%	68-73	65-72	65-69	67-70
Середній	40-59%	64-67	59-64	58-64	63-66
Нижчий від середнього	60-79%	52-63	46-58	46-57	50-62
Низький	80% і більше	0-51	0-45	0-45	0-49

Рівень сформованості особистої фізичної культури ми визначали у 100 першокласників загальноосвітньої школи селища Заводське Чортківського району (20 хлопчиків, 23 дівчинки) та загальноосвітньої школи №23 міста Тернополя (28 хлопчиків, 29 дівчаток) у першій чверті (вересень-жовтень) 2000 р.

Аналіз результатів констатуючого експерименту виявив, що показники особистої фізичної культури першокласників сформовані нерівномірно – як у міських так, і в сільських учнів. Певні відмінності спостерігаються між дівчатками і хлопчиками. У дівчаток краще сформовані такі показники, як виконання фізичних вправ самостійно, знання та практичні уміння з фізичної культури, у хлопчиків – рівень фізичної підготовленості, участь у фізкультурно-оздоровчих заходах та відвідування спортивних секцій. При цьому загальний рівень сформованості особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку знаходиться на нижчому від середнього рівні (у міських і сільських школярів).

Результати констатуючого експерименту враховувались нами в процесі розробки експериментальної програми формування особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку. Для досягнення позитивного ефекту в цьому процесі було сформовано експериментальну методику, яка передбачала вдосконалення і модифікацію традиційних форм занять, використання ефективних методів і засобів фізичного виховання, наявні педагогічні умови їх реалізації.

Формами вироблення особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку виступали: мотивовані заняття з фізичної культури, що включали ознайомлення з навколишнім середовищем, розвиток мислення, ознайомлення з природою, музикою; відвідування батьками уроків фізичної культури в школі; свіжкині занятя; сучасні та народні рухливі ігри; ранкова гімнастика з використанням танцювальних рухів, імітаційних вправ, художнього слова; серії занять "Турбуюсь про своє здоров'я"; напівхідні переходи, фізкультурні розваги, спортивні вікторини; дидактичні ігри на спортивну тематику; віршовані фізкультхвилинки на предметних уроках; активізація рухової активності дітей в позаурочний час; активізація малорухливих дітей та індивідуальна робота з ослабленими учнями; екскурсії до спортзалів, спостереження за змаганнями на стадіонах.

Засобами формування особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку виступали: художнє слово (вірші, оповідання, казки) та фольклорні матеріали (загадки, прислів'я, пічалки, скоромовки, пісні) на фізкультурно-спортивну тематику; кросворди на спортивну тематику; вправи з новими руховими завданнями; альбоми на спортивну тематику та розгляд ілюстрацій, картин, таблиць; етюди, вправи, ігри з психогімнастики; різноманітні ігри з елементами змагання, естафет, широке використання спортивних вправ та ігор з елементами футболу, баскетболу.

Методами та методичними прийомами навчання формування особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку виступали: показ, пояснення, запитання, нагадування, зауваження, упочатнення, переконання, заохочення, оцінка; бесіди з дітьми, ігровий метод (ігрові прийоми та ігрові вправи і завдання); шкільні ситуації, практичні запитання, логічні

завдання; ускладнення правил гри та введення варіантів; урізноманітнення фізкультурного обтяжування та його раціональне використання; використання природного середовища для проведення різних вправ на вдосконалення основних рухів; проведення занять під музичний супровід; створення відповідних умов для самостійної рухової діяльності.

Педагогічними умовами їх реалізації були: творче використання традицій фізичного виховання; врахування регіональних особливостей та культурографічних і етнографічних ознак регіону; врахування інтересів, потреб і мотивів школярів – основних рушіїв їх активності; детальна розробка програми покращення рівня сформованості компонентів особистої фізичної культури; активна участь у процесі формування особистої фізичної культури самого школяра; врахування індивідуально-типологічних особливостей розвитку учнів й рівнів їх підготовленості; структурна довершеність процесу формування особистої фізичної культури шляхом змоделювання його системних фрагментів, що обумовлює масовість і доступність їх використання в урочній та позаурочній роботі з фізичного виховання; оцінювання педагогічної ефективності процесу формування особистої фізичної культури учнів самого дослідження класів з метою вдосконалення його змісту та форм.

Все це в системі педагогічного впливу забезпечувало: новизну та високу емоційність занять; усвідомленість діяльності й активність учнів; належний вплив на фізичну та психоемоційну сферу учня; зацікавленість батьків у формуванні особистої фізичної культури своїх дітей.

Для перевірки ефективності експериментальної методики було сформовано експериментальну групу, яка працювала за представленою програмою формування особистої фізичної культури, та контрольну групу, в якій процес фізичного виховання протікав традиційно.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики ми провели порівняльний аналіз сформованості особистої фізичної культури та її в показників учнів експериментальних і контрольних груп до і після експерименту. Аналіз виявив перевагу експериментальної методики над традиційною. Так, знання з фізичної культури в ЕГ, порівняно з вихідним рівнем, зросли більше ніж утричі (1,01 бала з урахуванням коефіцієнта значущості – до експерименту, 3,5 бала – після експерименту). В контрольній групі ці ж показники зросли лише до 2,08 бала. Оцінка умінь з фізичної культури школярів в експериментальній групі коливається в межах 4,44-6,67 бала з урахуванням коефіцієнта значущості проти 0,67-3,41 бала у контрольній. До експерименту стійко фізичними вправами займались 36,1% школярів, після експерименту цей показник зріс до 66,7%. Після експерименту кількість дітей, залучених до роботи в секціях, збільшилось майже на третину (0-53,4% – до експерименту, 55,6-100% – після його закінчення).

Загальний стан особистої фізичної культури після експерименту в ЕГ відповідає високому рівневі (73-78 балів). На початок експерименту він складав 53-56 балів. У контрольній групі як на початку так і після закінчення експерименту він відповідає низькому від середнього рівню (53-61 бали) (табл. 3).

Таблиця 3

Стан особистої фізичної культури міських та сільських школярів (до і після експерименту)

Показники		Сума балів				Рівень
		Міські школярі		Сільські школярі		
		M_x	S_m	M_x	S_m	
До експерименту	♂	55	0,84	55	0,92	Нижчий від середнього
	♀	56	1,04	53	0,73	Нижчий від середнього
ЕГ	♂	77	0,82	76	2,58	Високий
	♀	78	1,83	73	1,7	Високий
КГ	♂	54	1,1	60	2,21	Нижчий від середнього
	♀	61	2,00	57	2,11	Нижчий від середнього
P		$P \leq 0,001$ $P \leq 0,001$				

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити такі висновки:

1. Провідна роль при визначенні рівня сформованості особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку належить стану фізичного здоров'я, розвитку фізичних якостей та відвідуванню учнем уроків фізичної культури. Великого значення якості й нові показники, а саме: рівень знань з фізичної культури, середній бал із предмета, участь у спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходах, заняття обраним видом спорту і самостійні заняття фізичними вправами.

2. Запропонована система критеріїв особистої фізичної культури дає можливість порівнювати рівні сформованості окремих її компонентів. Використання коефіцієнта значущості при оцінці особистої фізичної культури дозволяє відокремити вагомі показники від мало значних.

3. Аналіз загального рівня особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку виявив перевагу експериментальної методики над традиційною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Освіта. - 1993. - грудень (№44-45-46).
2. Закон України "Про освіту" // Рад. шк. - 1991. - №9. - С.5-19.
3. Закон України "Про фізичну культуру і спорт". - Київ. - 1993. - 21 с.
4. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання дітей. Частина 1. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2001. - 272 с.
5. Leger L., Boucher R. An indirect continuous running multistage field test. The University de Montreal Track test. Can. F. Appl., 1980. - №5. - P.77-84.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Тетяна АЛЄКСЄЄНКО

УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

У сучасній педагогічній науці і практиці склалася певна система принципів і дидактичних прийомів, на основі яких нинішній будь організований навчально-виховний процес. Принципи організації освіти відображені у Законі України "Про освіту" [1], принципи педагогічної освіти – у Концепції педагогічної освіти, дидактичні принципи нині на знайти у будь-якому підручнику з педагогіки. Проте йдеться тільки про принципи організації навчально-виховного процесу, його теоретичну основу, реалізації якої нинішня забезпечити його якість.

Загальний недолік більшості з наведених у літературі принципів – недостатня інструментованість. Це означає, що за описом сутності принципу важко визначити ступінь його реалізації у реальній управлінській педагогічній діяльності, а тому й увага викладачів до принципів недостатня. Розробка на додаток до принципів переліку правил для їх реалізації також не розв'язує проблеми. Таке становище не нині на вважати нормативним, особливо в умовах, коли йдеться про управління якістю підготовки спеціалістів у конкретному навчальному закладі.

Останніми роками увагу на розробку теоретичних основ принципів і правил управління якістю підготовки спеціалістів в Україні звертало багато педагогів та психологів. Зокрема, ці проблеми висвітлюють у своїх працях А.Алексюк, В.Вонир, О.Васнинно, Ю.Васнинєв, В.Галузинський, М.Євтух, А.Єрмола, В.Лутцевий, В.Майборода, В.Маслов, Н.Мойсеюк, Л.Мосакоець, А.Нісімчук, О.Падалка, О.Суджик, М.Фіцула, В.Шаркунова та ін. На основі робіт названих авторів нині виявлено 78 принципів управління освітою у різних педагогічних системах, причому деякі з них – подвійні за своєю сутністю. У різних авторів нині на знайти від 4 до 23 принципів управління.

Під принципами управління освітою ми розуміємо фундаментальні внутрішні положення, що виникають із стійких взаємозв'язків, об'єктивних закономірностей існування і розвитку системи управління освітою. Аналіз цих тенденцій і закономірностей дає змогу на їх підставі сформулювати вихідні положення, тобто принципи, які відображають причинно-наслідкові зв'язки системи управління, забезпечують її стабільний розвиток.

Враховуючи складність таких систем, якими є системи управління навчальними закладами, аналізові тенденцій та закономірностей, формулюванню на їх основі принципів завжди властивий елемент інтелектуального суб'єктивізму їх автора, чим, на нашу думку, і пояснюється такий великий перелік принципів управління освітою.

У процесі підготовки спеціалістів в тому числі використання названих принципів дозволяє зробити управлінські процесом усвідомлюваним та результативним. Зміст кожного з принципів і теоретико-методологічна основа їх використовування на практиці потребують спеціального розгляду, оскільки на їх підставі розкривається, по суті, сучасна теорія управління якістю підготовки спеціалістів в освітніх закладах.

Розроблені і розглянуті вище системи принципів управлінням освітою, безумовно, ґрунтуються на тих закономірностях і характерних змінах, які відбуваються у системі освіти на етапі їх розробки. Вони реалізовані у ряді організаційно-педагогічних рішень, які безпосередньо впливають на ефективність системи управління якістю підготовки спеціалістів. Зокрема, до результатів цих рішень нині на вітчизні:

- створення системи і методики ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів, в основу яких покладена ідея оцінки ефективності управління педагогічною системою;
- розробку системи самоатестації навчальних підрозділів, фондів, а за них – аналітів комплексних контрольних робіт з гуманітарних, фундаментальних та фахових дисциплін, методик їх проведення та критеріїв оцінювання [2];
- створення Української академії державного управління при Президентові України і спеціального журналу "Освіта й управління";
- розробку нових положень освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, які становлять основу освітніх стандартів системи безперервної освіти України;
- включення до переліку педагогічних дисциплін окремого курсу "Педагогічна кваліметрія";
- переведення ряду ВНЗ, а з 2000 року і системи загальної середньої освіти, на більш ефективну дванадцятибальну шкалу оцінювання і т.ін.

За останні роки з проблеми управління якістю підготовки спеціалістів захищено ряд докторських та кандидатських дисертацій. Все це, на нашу думку, є свідчення того, що в Україні активно йде розробка необхідної науково-організаційної бази для створення інваріанта системи управління якістю підготовки спеціалістів. На її основі може здійснюватися створення відповідної системи у кожному навчальному закладі. При цьому аналіз буде враховувати не тільки наявні, а й перспективні вимоги до якості функціонування конкретної педагогічної системи. Таку необхідність можна становити.

Проведений аналіз виявив, що у процесі розгортання інтеграційних процесів почали створюватись ефективні організаційно-економічні механізми управління якістю підготовки спеціалістів, які враховують взаємодію вищої школи з усіма галузями народного господарства і які покликані в майбутньому забезпечити розвиток вищої освіти у якій відповідності до актуальних та змінних перспективних вимог суспільного життя, вимог ринкової науково-технічної та соціально-економічної політики. Відповідною рисою сучасного спеціаліста є готовність до самостійного і творчого вирішення професійних завдань, спроможність продуктивно з відповідною якістю та в обмежений термін виконувати певну роботу. Основу такої підготовки становлять уміння. Вони формуються на базі набутих знань та навичок і становлять основу професійної майстерності. Уміння являють собою складну структуру, що включає чуттєві, інтелектуальні, вольові, творчі та емоційні якості особистості, які забезпечують досягнення визначеної мети діяльності у змінних умовах. Вони є кінцевим результатом коректно побудованого навчально-виховного процесу. Якщо цього результату досягнуто, то можна вважати, що потреба особистості в інтелектуальному, культурному та моральному розвитку реалізована, створені внутрішні умови для професійного росту й вдосконалення молодого спеціаліста. Від спеціаліста з вищою освітою сьогодні безперервно залежать ступінь активізм та прогресивність створюваних технологій, ефективність праці, екологічні та соціальні наслідки прийнятих рішень тощо.

Спроможність майбутнього спеціаліста правильно та відповідально розв'язувати професійні завдання якщо стати формуватись усім навчально-виховним процесом у ВНЗ та становлять собою результат його діяльності як педагогічної системи. На досягнення цієї мети активна буде організоване конкретна система управління. Оскільки навчальний процес спрямований на формування якостей особистості майбутнього спеціаліста, ми вважаємо, що:

а) навчальний процес у ВНЗ має будуватися з урахуванням принципу єдності свідомості особистості та її діяльності. Відповідно до вказаного принципу якості, здібності людини (у тому числі і вміння) здобуваються, формуються тільки у процесі цілеспрямованої діяльності й визначаються її характером та якістю. Отже, вміння розв'язувати професійно завдання студент може набути тільки через власну діяльність, тобто в процесі самостійної роботи;

б) організація навчально-виховного процесу й управління яким активно вирішувати психологічний аспект. Навчання є основним регулятивним та формуючим процесом, у ході якого людина, відповідно до своїх внутрішніх потреб, знаходить задоволення, створює нові форми діяльності, вміння, розвиває та реалізує свої здібності. Ці зміни відбуваються не тільки під впливом зовнішніх факторів, а й залежно від результатів власних дій. Навчання є основним

фактором психічного розвитку, на його основі формується особистість. Знання закономірностей процесу навчання дає можливість спрямовувати поведінку та діяльність людини на досягнення певної мети. Психологія розробляє теорію зміни психічної діяльності та вказує на засоби управління ними. Одними з універсальних засобів є діяльність, у яку включена людина. Так, викладач вищого навчального закладу, підбираючи для студента навчальні завдання, повинен передбачити діяльність, яка вимагає певних психічних властивостей. Розв'язуючи ці завдання, студент у процесі своєї діяльності набуває відповідних властивостей.

Зміна якостей, рис, поглядів, переконань особистості в процесі навчання визначається трьома групами факторів: зовнішніми умовами діяльності, внутрішніми особливостями даної людини та результатами, досягнутими у процесі діяльності. Зовнішні фактори діють через внутрішні умови. Усвідомлені результати власної діяльності людини здійснюють безпосередній вплив на психологічний результат процесу навчання. Таким чином, створювати систему управління якістю підготовки спеціаліста повинна забезпечуватися зовнішньою та внутрішньою активністю учнів, їх психічними процесами, створювати стимули для активної самостійної творчої діяльності. Усе вищевикладене повинно знайти відображення у принципах управління ВНЗ;

в) діяльність спеціаліста має інваріантну змістові діяльності структуру. Аналіз цієї діяльності, незалежно від професійної приналежності, складається з п'яти етапів: 1) аналіз вихідної ситуації; 2) підготовка до роботи; 3) власне розв'язання завдання; 4) оформлення результатів діяльності; 5) показ результатів роботи замовникові (здача, захист і т.п.). Предметне відображення етапів діяльності залежить від специфіки і визначається об'єктом, який постійно удосконалюється.

Аналіз вихідної ситуації (перший етап) вимагає від спеціаліста ерудиції, діалектичного мислення, здатності всебічно бачити ситуацію на різних етапах її розвитку. Результатом цього етапу діяльності буде інформаційна модель вихідної ситуації, яка включає уявлення суб'єкта виробництва про зовнішні та внутрішні фактори (у тому числі й про свою психологічну та інформаційну готовання), пов'язані з майбутньою діяльністю. Адекватність цієї моделі дійсності багато в чому залежить від властивостей, тностей суб'єкта, його знань, умінь, навичок, світогляду.

Залежно від інформаційної моделі вихідної ситуації відбувається другий етап діяльності – підготовка до роботи. Вона складається з декількох етапів: інформаційної (добування необхідної інформації, планування роботи, вибір методу і т.ін.), психологічної, матеріально-технічної, організаційної, конструктивної, проективної. Результатом даного етапу є готовність суб'єкта діяльності до роботи.

Третій етап – розв'язання завдання. Він включає дії згідно з обраним методом і складеним планом. Підсумок становить сукупність певних результатів.

Четвертий етап – оформлення результатів роботи відповідно до вимог стандартів, встановлених нормативами. Результат – продукт діяльності спеціаліста.

П'ятий етап – взаємодія із замовником, яка завершується певним актом – свідченням виконаної роботи.

Беручи до уваги викладене, логічно зробити висновок: знаннями, уміннями, навичками, які складають зміст діяльності на певному її етапі, майбутній спеціаліст повинен оволодівати у навчальному закладі. Забезпечити це можливо лише за умови ефективного управління пізнавальною діяльністю студента з боку головного менеджера освіти – педагога.

Узагальнюючи, хотіла б зазначити, що кожен з етапів підготовки спеціаліста – це етап управлінської діяльності, етап у системі управління якістю підготовки спеціалістів, психрелне управлінське завдання вищого закладу освіти. Ця діяльність повинна базуватись на нормативних підставах, на основі закономірностей, які в управлінській діяльності здійснюються через принципи управління і враховують особливості психрелного вищого навчального закладу.

Отже, для ефективного управління якістю діяльності спеціалістів в університеті необхідно враховувати пропонованими управління освітою, які відображають особливості навчального процесу сучасного університету. Оскільки аналіз відомих нам 16 систем принципів управління освітою не виявив такої, яка безпосередньо визначала б принципи управління якістю діяльності спеціалістів (управління освітою) в університеті, перед нами постала завдання розробки такої системи.

Для наукового обґрунтування і створення системи принципів управління якістю підготовки спеціалістів в університеті був проведений функціонально-змістовий аналіз 78 принципів управління освітою. Такий підхід обумовлений тим, що серед названих різними авторами принципів деякі мають відносно різні назви, однак були тотожні за змістом і функцією щодо управління освітою.

Експертна робота проводилась у кілька послідовних етапів. На першому етапі групою експертів у складі 5 осіб (2 доктори і 3 кандидати педагогічних наук) було проаналізовано 78 принципів управління освітою. Методом групової експертної оцінки вони були ранжировані у 25 найбільш важливих принципи управління якістю підготовки спеціалістів (якістю освіти) в університеті, а саме: державності, соціальної спрямованості, демократичності, гуманізації, адекватності й безперервності, варіативності й наступності, цілеспрямованості, автономності й регіональності, професійної спрямованості, науковості, професійної компетентності, педагогічної доцільності, оптимізації, планування, відкритості й гласності, національної спрямованості, колегіальності й корекції, колективної та персональної відповідальності, комплексності, інноваційності, фундаментальності та інтелектуалізації, педагогічного моніторингу, аналітичності й критеріальності управління, педагогічного керівництва, автоматизації управління. Крім елементів методики групової експертизи, був використаний метод Дефі [3]. До переліку зараховувався той принцип, за який стверджувались не менш 4 експертів з 5.

На другому етапі констатуючого експерименту (на основі даних першого етапу) була розроблена експертна анкета, яку запропонували для оцінки 32 експертам – докторам і кандидатам наук з 8 вищих навчальних закладів України четвертого рівня акредитації. Анкета містила перелік 25 принципів й умови їх реалізації у навчальному процесі. Перед експертами було поставлено завдання визначити ступінь важливості кожного з них для ефективності управління якістю підготовки спеціалістів в університеті. Експерти також було запропоновано: а) у випадку неузгодження з формулюванням принципу або умовами його реалізації у навчальному процесі зробити відповідні корективи; б) вносити додаткові принципи та обґрунтовувати умови їх реалізації, для чого в анкеті передбачена спеціальна графа.

Статистична обробка результатів проводилась автором. До переліку принципів заносились лише ті з них та доповнення, що були запропоновані більше ніж 1/3 експертів і які підтримали понад 50% учасників експерименту. Узгодження знань та доповнень проводилось автором без посилання на прізвища та посади осіб, які вносили пропозиції, але з поясненнями їх позицій.

Обґрунтування переліку принципів управління якістю підготовки спеціалістів в університеті проводилось на основі їх валідності принципам освіти з використанням спеціально розробленої кваліметричної бази. Дослідження дозволило обґрунтувати такі принципи управління якістю підготовки спеціалістів в університеті: державності й національної спрямованості, професійної компетентності, гуманізації, фундаментальності та інтелектуалізації, професійної спрямованості, педагогічного керівництва і моніторингу, науковості, інноваційності, комплексності, цілісності й неперервності, соціальної спрямованості, відкритості й гласності, контролю і корекції, демократизації, автономності й регіональності. Перелік даних принципів із зазначеними умовами їх реалізації у навчально-виховному процесі університету наведений у табл. 1.

Таблиця 1

Принципи управління якістю підготовки спеціалістів в університеті та умови їх реалізації у навчально-виховному процесі

Принципи управління освітою в університеті	Реалізація принципів у навчально-виховному процесі
1. Державності й національної спрямованості	Спрямованість управлінської діяльності на розв'язання завдань системи освіти та підвищення якості підготовки спеціалістів, дотримання законодавчих норм організації та забезпечення якості підготовки спеціалістів. Урахування і реалізація у навчально-виховному процесі та науковій діяльності особливостей національного розвитку освіти, науки

	та культури, детермінованих Конституцією України, законом України "Про освіту" та іншими законодавчими актами.
2. Професійної компетентності	Самостійне оволодіння новими знаннями. Організація та самостійне впровадження у практику сучасних освітніх технологій, здатність вибирати з числа наявних або створювати нові ефективні способи та методи розв'язування навчально-навчальних та управлінських проблем (завдань).
3. Гуманізації	Співпраця, діалогова комунікація у колективі, суб'єкт-суб'єктні стосунки, цілісне сприйняття людини як особистості, створення атмосфери поваги та довіри.
4. Фундаментизації та інтелектуалізації	Забезпеченість кожної спеціальності фундаментальною інформаційною базою, професійно орієнтованим на розвиток науки кадровим потенціалом, що забезпечує пріоритетність управління якістю знань студентів.
5. Професійної спрямованості	Оптимізація, інтенсифікація та активаційність навчально-виховного процесу, формування професійних якостей на усіх етапах навчання студента.
6. Педагогічного керівництва і моніторингу	Розробка обґрунтованих педагогічно доцільних методик і створення умов управління якістю підготовки спеціалістів, які сприяють повному та ефективному використанню критеріїв, що характеризують педагогічний процес та якість його продукту, а також забезпечують їх подальшу корекцію. Пріоритет педагогічно доцільного обґрунтування у межах гуманістично-демократичного підходу. Наявність системи збору, зберігання та аналізу інформації, детермінованої вимогами до якості спеціалістів, для створення банку даних про ретроспективні та економічні характеристики стану об'єкта управління.
7. Науковості	Урахування властивостей та принципів освіти в організації та здійсненні управління, фундаментизація та інтелектуалізація педагогічного процесу ВНЗ, забезпечення його інформаційної достатності; наукове прогнозування, використання сучасних досягнень науки у галузі предмета вивчення та методики його викладання.
8. Інноваційності	Створення умов для вільного творчого розвитку спеціальності, інноваційних пошуків на всіх етапах освітнього процесу.
9. Комплексності	Синтез змісту, форм, темпів, видів форм та методів організації навчального процесу, що дозволяє впроваджувати більш ефективні технології та методи управління якістю підготовки спеціалістів.
10. Цілісності й неперервності	Визначення місця та ролі конкретного ВНЗ, факультету, кафедри, спеціальності, окремого предмета у системі безперервної освіти України та вміння дати усвідомлення мети й завдання освіти. Наявність концепції та обґрунтованого перспективного економічного розвитку ВНЗ в цілому та кожної спеціальності зокрема, його реалізація на усіх рівнях та етапах функціонування ВНЗ.
11. Соціальної спрямованості	Урахування "людського фактора", утвердження соціальної справедливості в усіх сферах діяльності ВНЗ, оцінка діяльності кожного за результатами його праці.
12. Відкритості й гласності	Створення та забезпечення необхідних умов для відкритого обговорення усіх питань, що торкаються соціально-економічних та професійних аспектів функціонування ВНЗ. Залучення студентів до усіх сфер навчально-наукової діяльності ВНЗ.
13. Контролю і корекції	Розробка та обґрунтування системи критеріїв та їх показників, які характеризують ефективність функціонування ВНЗ та спеціальностей на основних напрямках діяльності, а також умов і механізмів корекції педагогічних процесів ВНЗ.
14. Демократизації	Поєднання колегіальної та персональної відповідальності кожного за знаннями і рішення; делегування частини функцій управління колективові або підлеглим, повага і довіра до людини, її гуманізм.
15. Автономності й регіональності	Академічна самостійність ВНЗ у межах своєї таксономічності й статусу; етнічних та урахування потреб ринку праці у кількості та якості спеціалістів, а також потенційних можливостей регіону щодо набору студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту" // Голос України. – 1996. – 25 квіт.
2. Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах: Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2001 р. №978. – К., 2001.
3. Катаев Н.Н. Групповые экспертные оценки. – М.: Педагогіка, 1972. – 230 с.

Володимир ЧАЙКА,
Ганна КОСТИШИНА

КРИТЕРІЇ І РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки фахівців у вищому технічному навчальному закладі (ВТНЗ) дозволяють стверджувати, що суть навчання, його зміст, форми, методи і засоби не пов'язані із завданнями формування діяльності і мислення студентів. Широке використання нових інформаційних технологій, які, на жаль, відтворюють модель традиційного навчання, спрямоване на засвоєння "готових знань", віддалених від практичної діяльності. На думку З.Решетової, "внесення нових змін у методику навчання не забезпечує змін у його фундаменті – діяльності засвоєння як механізму всіх здобутків студента, які заплановані цілями навчання" [11, 3].

Діяльнісний підхід у навчанні знайшов відображення в роботах Л.Виготського, П.Гальперіна, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, розвинений у працях Б.Бадмаєва, В.Давидова, Є.Машбіца, З.Решетової, Н.Тализіної, Л.Фрідмана, Д.Ельконіна та ін. і є завершеною цілісною теорією учіння. На сучасному етапі розвитку науки діяльнісний підхід є основною освітньою доктриною.

Діяльнісна теорія ґрунтується на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з діяльністю і нею зумовлена. "Одержати суттєво нові елементи психічної діяльності відразу у формі внутрішнього, психічного людина не може" [12, 61]. Це положення є основним принципом теорії поетапного формування розумових дій, яка стверджує, що ідеальне багатство, нагромаджене людством і представлене системою наукових понять, законів, молоде покоління може засвоїти лише за допомогою власної діяльності, ефективність передачі досвіду залежить, перш за все, від характеру дій тих, хто навчається, і від якості управління з боку того, хто навчає. Необхідно підкреслити, що названа теорія виходить із того, що для успішного засвоєння знань важливо організувати активну навчально-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, оскільки „характер дій вирішально впливає на якість засвоєних знань" [12, 16].

Уперше найважливіше коло ідей, що розроблялися в межах діяльнісного процесу засвоєння знань, окреслено в працях Я.Гальперіна та його учнів. У 60-их роках XX ст. були виявлені структура і динаміка мислення як процесу розв'язання різних завдань, в тому числі і творчих. З середини 60-х років у працях психологів радянської доби намітилися різні напрями аналізу навчальної діяльності як специфічної форми активності суб'єкта, спрямованої на оволодіння соціальним досвідом як умовою розвитку індивідуальних здібностей. Д.Ельконін пов'язав особливості учіння з розв'язанням особливого виду навчальних завдань, зміст яких В.Давидов визначив спрямованістю на формування науково-теоретичного мислення.

Навчання дій – суть навчального процесу у вищій технічній школі. Мета вищої технічної школи – готувати студентів до професійної діяльності, розвивати технічне мислення, формувати вміння моделювати технічні процеси, досліджувати виробничі процеси, досконало володіти комп'ютерною технікою, розвивати таланти, особистісні якості, формувати здібності, враховуючи гуманістичне спрямування освіти. Сучасна інженерна підготовка передбачає ступеневу систему освіти, яка реалізує концепцію неперервної освіти і базується на освітньо-професійних програмах (ОПП) та освітньо-кваліфікаційних характеристиках (ОКХ), що є державними стандартами.

Основне завдання наукового пошуку полягає в тому, щоб виявити й обґрунтувати критерії і рівні сформованості НПД студентів технічного ВНЗ. Це дозволить науково обґрунтувати мету формування НПД, її основні етапи і педагогічні умови.

Реалізація діяльнісної теорії у ВНЗ натикається на таку суперечність: оволодіння професійною діяльністю повинно бути забезпечено в межах і засобами навчально-пізнавальної діяльності. Структура навчально-пізнавальної і професійної діяльності (потреба→ мотив → мета → задачі → засоби→ дії → операції → результат) та їх функціональні зв'язки однакові, а змістове наповнення відповідних ланок принципово різне. Метою навчально-пізнавальної діяльності є загальний і професійний розвиток особистості, а метою професійної діяльності – виробництво матеріальних і духовних цінностей.

У професійній діяльності засоби діяльності збігаються із засобами розв'язання виробничих задач, оскільки результат (продукт) розв'язання збігається з ціллю. Засобами розв'язання задач професійної діяльності можуть бути матеріальні (машини, інструменти, пристрої тощо), матеріалізовані (схеми, карти, знакові системи, рисунки тощо) та ідеальні об'єкти (образи, знання, уміння). Засоби навчально-пізнавальної діяльності і засоби розв'язання задач не тотожні, оскільки тут важливим є не результат розв'язання задачі (відповідь), а процес одержання цього результату. Засобами навчально-пізнавальної діяльності є засоби регулювання цієї діяльності: знання про об'єкти діяльності і зв'язки між ними, про способи перетворення об'єктів, про правила вибору і послідовність застосування відповідних перетворень, про способи контролю й оцінки діяльності тощо. Ці засоби входять у зміст навчально-пізнавальної діяльності. Спочатку вони є предметом засвоєння, тобто мета, а потім, коли їх засвоїли, перетворюються у засоби регулювання цієї діяльності.

Узагальнюючи і конкретизуючи положення діяльнісної теорії навчання, принципи дидактики, необхідно підкреслити, що в умовах вищої технічної школи провідною компонентою процесу формування навчально-пізнавальної діяльності є активна, новоспрямована, самокерована діяльність студентів, тобто самостійне засвоєння ними змісту кожної навчальної дисципліни: понять, теоретичних положень, способів розв'язання типових задач, методів оцінювання достовірності і точності розв'язків, опанування технікою застосування знань, способів дій, на яких ґрунтується майбутня професійна діяльність.

Основними педагогічними концептуальними положеннями, що визначають організацію і зміст підготовки інженерів у вищій технічній школі, є: гнучкість, прозорість і саморозвиток освітньої технічної системи, оскільки освітня система передбачає обґрунтовану алгоритмізацію ОПП та, відповідно, навчальних планів; професійна спрямованість змісту програмних дисциплін, багатогранність навчання (наявність інтегрованих навчальних курсів); різнобічність професійної підготовки (поєднання послідовного і паралельного оволодіння декількома спеціальностями); індивідуалізація навчання (можливість більшого вибору дисциплін спеціалізацій); особистісна значущість процесу і результатів навчання (поетапне запровадження алгоритмо-рейтингової системи контролю за успішністю); усвідомленість вибору студентами професійного напряму і зацікавлення у його реалізації. Реалізація вказаної концепції освітньої діяльності у вищих технічних закладах здійснюється шляхом регулярного перегляду і диференціації програмно навчання, вдосконалення якості матеріально-технічного і навчально-методичного забезпечення.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів вищого технічного закладу складається із взаємопов'язаних компонентів (цільового, мотиваційного, змістового, процесуального, результативного), які утворюють систему у психолого-педагогічну єдність.

Засвоєння діяльності і, відповідно, засвоєння етапи, що забезпечують її виконання, може бути успішним тільки за умови, коли студент послідовно пройде всі етапи, кожний із яких якісно відрізняється від попереднього [4]. Виділено п'ять таких етапів: мотиваційний, матеріальної дії, мовної дії "про себе", розумової дії.

Щоб управляти процесом засвоєння знань, формування спеціальних умінь і навичок, необхідних майбутньому спеціалістові для здійснення професійної діяльності, та оцінити результати цього процесу, необхідно обґрунтувати ряд критеріїв сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів. Ці критерії повинні ґрунтуватися на філософській основі – властивості об'єкти, що виражають їх стійку характеристику. Системами суттєвих

характеристиками знань, які забезпечують здійснення системи дій, є якості, котрі відображають процес і результат засвоєння соціального досвіду, закономірності цього засвоєння.

У дидактичних дослідженнях використовуються кількісні та якісні критерії оцінки засвоєння знань, умінь і навичок. Одні автори важливим критерієм, наприклад, оптимізації, вважають час і раціональний розподіл, розміщення компонентів системи, раціональну побудову просторової структури системи (дієвість) [8, 164-168]. Інші виділяють найбільш суттєві показники якості знань: обсяг, системність, усвідомленість, міцність і дієвість [6]. Ю.Бабанський виділяє кількісні критерії засвоєння знань: витрати часу викладачів і тих, хто навчається. Він зазначає, що "досягнення поставлених цілей забезпечується без перевищення витрат часу, відведення певним навчальним планом для аудиторних занять, а також без перевищення максимальних норм часу для позааудиторних занять як, хто навчається, і викладачів" [2, 60]. Ці критерії доповнені Л. Беспалько такими показниками, як число правильно розв'язаних задач у відношенні до числа запропонованих [3]. Окремі дослідники виділяють такі показники засвоєння знань: глибину, усвідомленість, точність, повноту та правильність. В.Паламарчук [7] доповнює ці критерії такими показниками: правильність, повнота, усвідомленість, дієвість, системність, міцність. Враховуючи структуру навчально-пізнавальної діяльності, взаємозв'язки між її складовими, ми взяли за основу такі показники знань: правильність, повнота, усвідомленість, дієвість, системність, міцність. Правильність знань – ступінь відповідності еталону. Повнота знань – це їх обсяг, що також вимірюється відповідністю еталону (кількістю елементів знань, об'єктивних якостей та ін.). Усвідомленість означає розуміння значущості знань, внутрішніх зв'язків, уміння аналізувати і порівнювати, доводити й узагальнювати оцінювати і коментувати виконувані дії. Дієвість виражається в умінні застосовувати знання, систему дій у різних ситуаціях. Системність передбачає встановлення ієрархії знань, розуміння їх місця в структурі наукової теорії. Міцність знань – наявність і стійкість усіх названих вище якостей, тобто вони є інтегральною ознакою якості.

Визначною характеристикою сформованості навчально-пізнавальної діяльності є її ефективність. Аналіз різних підходів до тлумачення змісту цього поняття дозволяє стверджувати, що його суть полягає у зіставленні цілей управління з передбачуваними кінцевими результатами. У теорії навчально-пізнавальної діяльності, у зв'язку із специфікою навчального процесу у ВТНЗ слід звернути увагу на виділення критеріїв щодо сформованості способу дій та когнітивної сфери діяльності студентів. Фіксоване нами дає змогу встановити, як використовувались можливості суб'єктів навчання. Слід відзначити, що на ефективність формування навчально-пізнавальної діяльності значний вплив має характер взаємодії суб'єктів цього процесу.

Для оцінки ефективності навчально-пізнавальної діяльності і якості підготовки студентів у ВТНЗ необхідно, на нашу думку, використати комплекс критеріїв, які забезпечили б оволодіння об'єктивних та суб'єктивних сторін цього процесу. Ми використовували у нашому дослідженні як кількісні, так і якісні критерії ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Якість виконаної студентом роботи ми оцінювали за рівнем глибини і повноти аналізу проблеми, яку виконує (усвідомлює мету і завдання роботи, проблему, логічно обґрунтовує метод дослідження, якісно і кількісно оцінює результати дослідження за допомогою схем, таблиць, графіків, робить грунтовні висновки).

Кількісний критерій ефективності навчально-пізнавальної діяльності ми визначали через витрати часу на підготовку до лабораторно-практичного заняття (складання протоколу, виконання відповідних завдань цієї роботи) й на оформлення звіту про виконану роботу (обробка результатів експерименту, побудова графіків, формулювання висновків). При підготовці до лабораторно-практичного заняття студент самостійно опрацьовує літературу, аналізує і узагальнює засвоєні знання, теоретично обґрунтовує вибраний метод вирішення проблеми (складає протокол), проводить експеримент, оцінює його результати. На всіх етапах, починаючи від підготовки до роботи і закінчуючи висновками про результати її виконання, студент засвоює певні способи дій, знання, що забезпечують їх виконання. За структурою оформлення звіту ми оцінювали оволодіння студентами логікою експериментального дослідження – логічна послідовність теоретичного обґрунтування вибраного методу дослідження, логічна послідовність у виконанні дій і операцій, уміння виділяти головне, уміння аналізувати, оцінювати, порівнювати, узагальнювати. Тому для

оцінки ефективності навчально-пізнавальної діяльності студента на цьому етапі ми ввели такі показники: ступінь активності і самостійності (при підготовці та виконанні дослідження); якість виконаної роботи (доцільність і ефективність вибраного методу дослідження); нетрадиційність інженерного вирішення.

Для характеристики ступеня активності студенів у процесі навчально-пізнавальної діяльності ми виділяємо три рівні пізнавальної активності: низький, середній і високий. Пізнавальна активність студента проявляється в його ставленні до навчальних цілей, змісту, до своєї навчально-пізнавальної діяльності, в спрямованості і стійкості пізнавальних інтересів, у прагненні до оволодіння знаннями, способами діяльності. Отже, зміни в характері навчально-пізнавальної діяльності студента слід розглядати в таких аспектах: цільовому, мотиваційному, змістовому і процесуальному.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і практики навчання у ВТНЗ дав можливість виділити й охарактеризувати критерії і рівні навчально-пізнавальної діяльності, які комплексно відображають сформованість її цілового, змістового, мотиваційного, результативного компонентів.

Цільовий компонент навчально-пізнавальної діяльності характеризується системою цілей діяльності і визначає ставлення студента до процесу пізнання. Найбільш виявлення критерієм цілового компонента є:

1) рефлексивне ставлення (усвідомлення) до цілей, змісту, методів і результатів навчально-пізнавальної діяльності;

2) уміння вибирати відповідні методи, засоби, способи для досягнення поставленої мети.

Мотиваційний компонент навчально-пізнавальної діяльності характеризується основними орієнтаціями, які визначають спрямованість особистості студента. Критерієм сформованості цього компонента є:

1) орієнтація на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати;

2) орієнтація на себе, прагнення до реалізації власних амбітностей, здібностей, особистісних якостей (когнітивних змін);

3) ступінь активності і самостійності розумової діяльності (при підготовці та виконанні експериментального дослідження, розв'язанні задач тощо).

Критерієм сформованості змістового компонента навчально-пізнавальної діяльності є наявність відповідної підготовки студентів до засвоєння знань, що забезпечують виконання системи дій про розв'язання відповідних проблем (задач). Основними критеріями сформованості змістового компонента є уміння:

1) структурувати і систематизувати зміст навчального матеріалу,

2) виділяти елементи знань, що мають професійну спрямованість;

3) знаходити у змісті навчального матеріалу суперечності і модулювати їх подолання.

Критеріями процесуального компонента навчально-пізнавальної діяльності є сформованість таких умінь:

1) послідовно виконувати навчальні дії й операції (обґрунтовувати метод дослідження, висувати гіпотезу, пропонувати альтернативні варіанти розв'язку задач тощо);

2) проводити експериментальні дослідження в лабораторних умовах;

3) комплексно обґрунтовувати й оцінювати прийняте рішення;

4) раціонально використовувати сучасну обчислювальну техніку, програмування, статистичні засоби обробки результатів дослідження; оцінювати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати отримані результати досліджень, виділити головне;

5) пропонувати нетрадиційні інженерні вирішення.

Важливими критеріями результативного компонента навчально-пізнавальної діяльності є:

1) якість виконаної роботи;

2) ступінь задоволення навчально-пізнавальною діяльністю, її результатами;

3) практична готовність студента до самонавчання і саморегуляції;

4) інтенсифікація, яка дозволяє встановити ступінь реалізації суб'єктивної діяльності своїх можливостей. Показниками критерію інтенсифікації є: тривалість (висока, середня, низька), ступінь реалізації своїх амбітностей (повний, частковий).

Поряд з основними критеріями оцінки ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів ми використовували низку інших показників: успішність, відвідування, своєчасне виконання індивідуальних завдань та захист лабораторно-практичних робіт.

Вищеназвані критерії є достатніми для оцінки сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів ВТНЗ, оскільки дають можливість не тільки охарактеризувати зміни кінцевих результатів навчання, але й одержати інформацію про сам процес досягнення результатів. Цими критеріями ми оперуємо при плануванні, організації занять (лекцій, семінарів, лабораторно-практичних, практичних, колоквіумів, індивідуальних), а також у процесі спостережень, бесід, анкетування, під час аналізу результатів діагностування.

У психолого-педагогічній літературі не визначено рівнів сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів ВТНЗ. Окремі автори [14] виділяють рівні засвоєння знань, умінь і навичок (на основі провідних показників спрямованості пізнавальних мотивів; усвідомлення змісту; сформованості умінь виділити головне; прояви досконалості пізнавального процесу), які є елементами навчально-пізнавальної компетентності. Серед таких рівнів засвоєння знань дослідники [9, 92] виділяють: фактологічний (засвоєння фактів), операційний (виконання логічних операцій, дій), аналітико-синтетичний (відшукування аналога, визначення зв'язків). Деякі дослідники [5, 154] окреслюють чотири рівні засвоєння знань: знайомств, репродукції, умінь і навичок, трансформації.

Така класифікація рівнів засвоєння знань, способів дій, на нашу думку, має досить загальний характер і не відображає особливостей формування навчально-пізнавальної діяльності студентів ВТНЗ, її динаміки. У процесі дослідження за допомогою різних методів діагностики (анкетування, спостережень, інтерв'ю, бесід, контрольних зрізів знань та ін.) виділяємо критерії забезпечення виявлення трьох рівнів сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів: емпірично-інтуїтивного (низький), репродуктивного (середній), рефлексивно-творчого (високий).

Усього в експериментальній роботі було задіяно 380 респондентів. Це – студенти I і II курсів різних факультетів Технологічного університету "Поділля" (м. Хмельницький).

Емпірично-інтуїтивний (низький) рівень характеризується хаотичними уявленнями про цілі, зміст, методи і результати навчально-пізнавальної компетентності. Знання фактів, понять, явищ, правил, які забезпечують виконання певних дій, формуються переважно інформаційно-рецептивним методом, який перешкоджає свідомому сприйманню і запам'ятовуванню навчальної інформації. Студенти розпізнають навчальну інформацію, можуть її описати, формулюють закони, правила, але навчальний матеріал засвоюють поверхнево, формально, оскільки епізодично, без інтересу працюють з літературою. Ефективність їхньої роботи низька. Студенти не вміють точно, логічно, виразно сформулювати мету і завдання експериментального дослідження, виділити головне, узагальнювати, порівнювати, узагальнювати. Проводять експеримент за відомим зразком, обробку результатів виконують за допомогою вчителя, не проявляючи ініціативи, активності. Самостійна розумова діяльність при цьому спрямована на підведення хаотичного явища, зразка або способу дії під уже відомий. Розв'язують задачі за відомим зразком у відповідній послідовності, допускаючи чисельні помилки. Процеси виконання, що забезпечують фрагментування знань, системи дій на цьому рівні, мають характер відтворюваних. У студентів відсутні потенційні можливості "бачити" варіанти покращення умов і засобів виконуваних. Через поверхневі уявлення про зміст навчально-пізнавальної компетентності студенти зазвичай не можуть об'єктивно оцінити свого рівня її сформованості. При цьому вони часто переоцінюють (висока оцінка) свою практичну готовність або недостатньо розуміють важливість знань, способів дій для майбутньої професійної компетентності. Такі студенти частково реалізують свої інтелектуальні можливості. Аналіз результатів анкетування, бесід, спостережень, продуктів навчальної компетентності, текстових завдань дає підстави стверджувати, що в контрольних та експериментальних групах кількість студентів, що належать до низького рівня сформованості навчально-пізнавальної діяльності, становить відповідно 35% і 35,6%.

Студенти з середнім рівнем сформованості навчально-пізнавальної компетентності усвідомлюють структуру ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість їх знань, способів дій у професійній діяльності. Знання, уміння цього рівня формуються переважно інформаційно-рецептивним, репродуктивними методами, проблемним викладом, викладом із елементами

завданням, розв'язанням задач, що передбачають суттєві зміни в структурі знань, які забезпечують виконання певної системи дій. Знання, способи дій цього рівня здобуваються студентами внаслідок комбінування, реконструювання, перетворення, аналізу, порівняння та зміни прийомів навчальної діяльності. Процеси мислення, які забезпечують третій рівень знань, способів дій, мають здебільшого продуктивний характер. Студенти самостійно працюють над літературою з проблеми експериментального дослідження, проявляють інтерес до знань, навчальної проблеми. Усвідомлюють мету, завдання дослідження, планують порядок його проведення і виконують експеримент з частковою допомогою викладача. Самостійно проводять обробку результатів вимірювання, аналізують їх, порівнюють, виділяють головне. Вміло самостійно осмислюють результати експерименту (будують графіки, таблиці), висловлюють судження, роблять висновки про виконану роботу, вносять пропозиції щодо покращання умов і засобів експериментального дослідження. Студенти розв'язують реконструктивно-варіативні задачі, які вимагають застосування знань для виконання завдань дій у нових умовах. Володіючи базовими знаннями, уміннями цього рівня, студенти не завжди гнучко використовують їх у нових ситуаціях. Вміло можуть застосовувати знання, способи дій у типових, стандартних ситуаціях, проте відчувають труднощі, коли доводиться самостійно визначати адекватні способи дій, знання, що забезпечують їх виконання, при розв'язанні задач з елементами професійної спрямованості. Водночас студенти усвідомлюють "свій" рівень практичної готовності до майбутньої професійної діяльності і прагнуть до самодосконалення, реалізації своїх не використаних інтелектуальних можливостей. Як свідчать результати різних методів діагностики (анкетування, бесід, спостережень, продуктів навчальної діяльності, текстових завдань), у контрольних та експериментальних групах кількість студентів з таким рівнем сформованості навчально-пізнавальної діяльності становить відповідно 55% і 54%.

Рефлексивно-творчий (високий) рівень навчально-пізнавальної діяльності характеризується сформованістю у студентів адекватно усвідомлюваної структури ціннісних орієнтацій, домінантну роль в якій відіграє орієнтація на успішність майбутньої професійної діяльності. Знання, уміння, навички здобуваються під час самостійної творчої підготовки. Студенти самостійно працюють з літературою, проявляють стійкий внутрішній інтерес до знань, навчальної проблеми, уміло використовують сучасний мовний апарат науково-технічної інформації. На цьому рівні студенти володіють системою дій пошуку нових знань, творчого їх використання в нестандартних ситуаціях, самостійно вибирають і використовують методи і прийоми наукового пізнання. Знання, способи дій творчого рівня досягаються евристичним, дослідницьким, проблемним методами, які спонукають студента до активної самостійної творчої діяльності. Знання, що забезпечують виконання системи дій високого рівня, здатні пробуджувати активну пізнавальну діяльність і мають бути проблемними, тобто такими, які студенти здобувають внаслідок вирішення певної проблеми, пізнавального пошуку. Прийоми навчання, які забезпечують третій рівень знань, є творчими: студенти глибоко усвідомлюють залежність мети, завдань експериментального дослідження і його результатів; формулюють гіпотезу і план пошуку (логічно обґрунтовують вибраний метод експериментального дослідження і його структуру); самостійно здійснюють пошук (ґрунтовно, в логічній послідовності проводять експеримент); уміло користуються сучасним новатом статистичної обробки результатів експерименту, якісно і кількісно оцінюють результати, аналізують їх, виділяючи головне; обґрунтовують гіпотезу, перетворюючи її у висновок, висновок (інтерпретують результати експериментального дослідження за допомогою схем, таблиць, графіків); усвідомлено узагальнюють результати виконаної роботи, робити ґрунтовні висновки; розв'язують задачі частково-пошукового і дослідницького типу, аналізують конструкторські вправи експериментальної установки й обґрунтовують нове технічне вирішення. Студенти адекватно усвідомлюють практичну цінність і свої інтелектуальні можливості, розуміють важливість здобутих способів дій, знань, які забезпечують їх виконання, для майбутньої професійної підготовки. Вміло систематично працюють над удосконаленням свого інтелектуального, морального рівня (когнітивного стилю, когнітивної структури). На основі результатів діагностики (анкетування, бесід, спостережень, продуктів навчальної діяльності, текстових завдань) можна виявити в контрольних і експериментальних групах студентів, які володіють високим рівнем сформованості навчально-пізнавальної діяльності – 10% і 10,4% відповідно.

В основі діагностичних засобів, які забезпечили об'єктивну оцінку рівня сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів, були: програма Н.Тализіна для вивчення студентів навченості студентів [13]; методика В.Андрєєва для дослідження готовності студентів до самоуправління [1]; методика А.Петровського для вивчення студентів реалізації пізнавальних потребностей, застосування анкет, різнорівневих завдань, задач, тестування [8]. Реальний рівень сформованості навчально-пізнавальної діяльності ми вивчили під час аудиторних, практичних і лабораторно-практичних занять і виробничих практик. Основними методами діагностики були спостереження, інтерв'ювання, співбесіди, анкетування, тестування, вивчення й аналіз педагогічної і методичної документації. Комплексне вивчення показників сформованості цільового, мотиваційного, змістового, процесуального і результативного компонентів дало можливість визначити рівні сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів ВТНЗ (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів

№	Рівні сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів	К-ть студентів контрольних груп (%)	К-ть студентів експериментальних груп (%)
1.	Емпірично-інтуїтивний (низький)	35	35,6
2.	Репродуктивний (середній)	55	54
3.	Рефлексивно-творчий (високий)	10	10,4

Результати констатуючого експериментального дослідження свідчать, що рефлексивно-творчим рівнем сформованості навчально-пізнавальної діяльності володіють 10,2% обстежених студентів, репродуктивним – 54,5%, емпірично-інтуїтивним – 35,3%. Аналіз результатів констатуючого експериментального дослідження дає підстави зробити висновок про те, що стихійне формування навчально-пізнавальної діяльності не забезпечує якісної підготовки більшості студентів для успішного здійснення ними професійної діяльності.

За результатами констатуючого експериментального дослідження у студентів першого і другого курсів виявлено труднощі в організації навчально-пізнавальної діяльності, загрозі упущення в роботі викладачів ВТНЗ. Здебільшого вони зумовлені об'єктивними причинами – відсутністю домінанти формування навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення дисциплін фундаментального і фахового циклів, наявністю стереотипів у викладацькій діяльності, відсутністю організаційно-педагогічних умов формування навчально-пізнавальної діяльності студентів. У зв'язку з цим виникає необхідність науково обґрунтувати модель формування НПД, етапи, дидактичні умови, визначити шляхи цілеспрямованого розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів під час їх фахової підготовки в ВТНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1981. –240 с.
2. Вайнсайн Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. –192 с.
3. Беспалько В.П., Беспалько Л.В. Педагогическая технология// Новые методы и средства обучения – №2(6). – М.: Знание, 1989. – С.3-53.
4. Гинзбург П.Я.,Кобылницкая С.Д. Экспериментальное формирование внимания. – М.,1974. –101 с.
5. Научно-методические основы проблемного обучения в вузе: Сб. науч. трудов// Под ред. Юсупова А.М. – Ростов: Ростовский университет, 1988. – С.154.
6. Огороднов И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. – М., 1972. – С.4-24.
7. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала: Посібник для учителів і батьків. – Тернопіль: "Навчальна книга – Богдан", 2000. – 152 с.
8. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1997. – 423 с.
9. Плуток А.М. Подготовка студентов факультета общетехнических дисциплин к руководству технической творческой учащихся: Дисс. ...техн. пед. наук. –К.: КГПИ, 1987. – С.92.
10. Раченко И.П. Научная организация педагогического труда. – М., 1982. –208 с.

11. Решетова З.А. Процесс усвоения как деятельность//Современные проблемы дидактики высшей школы: сб. избр. трудов Междунар. конф. – Д.: Изд-во ДонГУ, 1997. – С.3-12.
12. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969. – 102 с.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. – 2-е изд. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1984. – 347 с.
14. Ястребова Е.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов вечерних курсов: Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: МПИ, 1984. – 255 с.

Роман ГОРБАТЮК,
Ігор БОЧАР, Богдан МУРІЙ

ЗАСТОСУВАННЯ ГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ І УМІНЬ В ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

Робота художника-конструктора над створенням виробів різного призначення являє собою послідовний творчий процес, який базується на системі специфічних знань і прийомів формоутворення предметів. З цим процесом пов'язана особлива система понять, теоретичних положень, якими оперує дизайнер, а також система дій, послідовність етапів, які передбачаються методикою художнього конструювання. Художник-конструктор, створюючи виріб, надає йому визначеного змісту, робить корисним, зручним, красивим. Вироби, створені з використанням методів художнього проектування, не тільки технічно досконалі й економічні, а й зручні в експлуатації, гармонійні та привабливі за зовнішнім вглядом.

У процесі експериментальних аналізу ми вивчили сутність і компоненти художнього конструювання як виду творчої діяльності майбутніх учителів технології, спрямованої на створення об'єктів предметного середовища з врахуванням їхньої утилітарності (корисності), зручності, краси та інших параметрів.

Дослідження показало, що головними засобами виразності у процесі навчання студентів художнього конструювання є об'єм і простір, утворені різними конструкціями. Не менш важливою є тектоніка як аналітичне вивчання форми виробу, особливість матеріалу і конструктивних елементів. Майбутній фахівець використовує й інші засоби виразності: пропорція, симетрію (асиметрію), модуль, ритм, контраст, нюанс, фактуру, колір. Основними формоутворюючими чинниками у художньому конструюванні виступає співрозмірність предмета людині, зручність при його використанні, простота обслуговування та інші ергономічні характеристики. Спроектований предмет завжди розглядається як частина цілого, адже у тому ансамблі, якщо він не проектується одночасно з предметним комплексом. Погоджуючи спроектовані предмети між собою, майбутній спеціаліст формує їх естетичну виразність, що завершує процес створення предмета в цілому.

Для цього дослідження дуже важливо те, що всі стадії творчої художньо-конструкторської діяльності – від постановки конкретного завдання, збирання інформації, вивчення аналогів, проведення функціонального аналізу, виконання ескізів до конкретизації всіх елементів майбутнього виробу – базуються на системі графічних зображень.

Якщо розглядати зміст роботи майбутнього вчителя як комплекс його художньо-конструкторської діяльності, то можна визначити необхідні практичні, у тому числі й графічні, знання та уміння, яких він повинен володіти. В узагальненому вигляді художньо-конструкторську діяльність ми представили таким взаємозв'язаним етапами:

1. Одержання художньо-конструкторського завдання.
2. Здійснення аналізу передпроектної ситуації.
3. Виконання ескізного проектування виробів.
4. Виконання художньо-конструкторського проекту виробу.
5. Робоче проектування виробу.

Кожний етап вимагає для своєї реалізації визначеного змісту роботи, який не може бути здійснений без спеціальних графічних знань і умінь. У таблиці 1 показано взаємозв'язок зазначених вище етапів роботи вчителя технології з графічними знаннями й уміннями, необхідними для її виконання.

Аналіз роботи показує, що графічні зображення є методичною базою для визначення змісту графічної діяльності, важливої як для художньо-конструкторського проектування, так і для художньо-графічного утворення. Особливо варто підкреслити, що з будь-яким творчим процесом найтісніше пов'язане графічне вираження думки. Саме воно є невід'ємною частиною художнього конструювання. Звідси – для здійснення творчих задумів майбутній спеціаліст, поряд з об'ємно-пластичними засобами, повинен використовувати різноманітні графічні засоби відображення: ескізи, технічні рисунки, схеми, креслення в ортогональних, аксонометричних і перспективних проекціях.

Таблиця 1

Графічні знання й уміння, необхідні вчителю технології на різних етапах художньо-конструкторської діяльності

Етапи художнього конструювання	**Зміст роботи вчителя технології**	**Необхідні графічні знання й уміння**
1. Художньо-конструкторське завдання	Вивчення завдання і вимог до проектованого виробу	Знання умовностей технічних креслень, правил ортогонального проектування. Уміння читати технічні креслення.
2. Аналіз передпроектної ситуації	Виконання обмірювань рисунків виробів-аналогів, складання ергономічних схем тощо	Знання особливостей виконання креслень, ескізів, зарисовок, ергономічних схем, схематичних малюнків. Уміння виконувати перераховані графічні зображення виробу і його окремих елементів.
3. Ескізне проектування	Виконання технічних малюнків, розробка ескізних варіантів (з урахуванням ергономічних вимог і ін.)	Знання законів і правил композиції. Знання основ виконання ескізів, технічних малюнків. Уміння виконувати компонувальні ескізи у рівній образотворчій техніці. Уміння креслити за зразком і уявою, проводити порівняльний аналіз і вибір ескізних варіантів з обліком эргономічних чинників.
4. Художньо-конструкторський проект	Виконання креслень в ортогональних, перспективних і аксонометричних проекціях. Виконання зображень проектованого об'єкта у вигляді "рентгенівського креслення" (зображення наскрізь)	Знання проекційного креслення та його умовностей. Уміння виконувати креслення проекту і наочні зображення за допомогою відмивання. Уміння працювати пером і тушшю, аерографом. Уміння виконувати наочні зображення, креслення з різними випадами зображень, включаючи "рентгенівське креслення".
5. Робоче проектування	Виконання робочого креслення вузлів і деталей, технічної документації. Виконання ескізів графічного дизайну, що відносяться до художньо-конструкторського проекту.	Знання основ нарисної геометрії і машинобудівного креслення, ГОСТ, ДСТУ, ЕСКД. Уміння виконувати робочі креслення, ескізи, технічну документацію з дотриманням установлених правил, уміння оформляти виріб на сучасному рівні (упакування, умовні знаки тощо)

Мета і завдання художнього конструювання, які ставляться до графічних засобів, вимагають не тільки їхньої конструктивної ясності і технічної точності у відображенні знову створюваного об'єкта, а й художньої виразності. Тому графічна діяльність у художньому конструюванні має дві функції: конструктивну та образотворчу. Конструктивна функція виражається у тому, що за допомогою графічних зображень ставиться і вирішується проектне завдання, а також здійснюється розвиток задуму – ідеї. Образотворча функція графічної діяльності виявляється у фіксації і матеріалізації творчих задумів, показуючи їхній розвиток, всебічно відображаючи знайдене художньо-конструкторське вирішення. Ця функція підпорядкована виявленню і відображенню композиційно-пластичних і колористичних переваг спроектованого виробу. Тобто графіка повинна точно і виразно відображати форму і конструктивні особливості об'єкта, одночасно показувати його об'ємно-пластичний і

колористичний характер. Для цієї мети вчителю доводиться об'єднувати методи і засоби одержання зображень як у технічній графіці, так і в образотворчому мистецтві. Наприклад, на перших етапах художнього конструювання пошукові варіанти фіксуються за допомогою рисунка. Надалі при розробці проектної документації використовуються в основному креслення. Варто відзначити, що у художньо-конструкторському проекті побудову ортогональних проекцій об'єднують не тільки з аксонометричними або перспективними зображеннями, а й із рисунком. Колір використовується в усіх зображеннях.

Графічна діяльність ґрунтується на теоретичних основах нарисної геометрії, на правилах і умовностях машинобудівного й архітектурно-будівельного креслення, передбачаючи побудову зображень в ортогональних, аксонометричних і перспективних проекціях. З мотиву техніки виконання різні зображення можуть бути лінійними, світлотіньовими, кольоровими. З цього боку графіка базується на художніх методах зображення. Крім того, графіка, використовуване у художньо-конструкторській діяльності, вимагає від художника-конструктора обліку естетичних чинників при виконанні різних зображень. У першу чергу, сюди відносяться питання композиції, вибору масштабу зображень і товщини ліній. Художники-конструктори відзначають, що для уточнення форми і пропорцій майбутнього виробу необхідно мати креслення, яке виконується, в основному, тонкими лініями. Неточність технічного креслення, що виникає через використання товстих ліній, не може вплинути на адекватність розуміння художньо-конструкторської розробки виробу, якщо може спотворити задум художника або ускладнити оцінку проекту. Наприклад, помічено, що відстань між товстими рівнобіжними лініями людське око сприймає у зменшеному вигляді.

Слід підкреслити, що у художньо-конструкторській діяльності, крім фіксації метричної характеристики об'єкта і відображення його конструкції за допомогою графічного зображення, ставиться завдання технічного пошуку естетично виразної форми. Внаслідок цього надається велике значення всім художньо-графічним засобам, принципам і закономірностям відображення на площині різних об'ємно-просторових конструкцій.

Тим чином, художньо-конструкторська діяльність вчителя технології передбачає великий обсяг графічних знань і умінь для виконання різних за характером і складністю графічних робіт. На основі цих знань і умінь у нього формуються проектні уміння, які:

- відображають форму виробу, маскуючи логічний зв'язок між її конструктивними елементами, використовуючи вигляд спереду, зліва, зверху, місцеві зображення окремих частин або виробу в цілому за допомогою ліній різної товщини, кольору, тону тощо;
- розкривають погоджеальні динаміки виробу (об'єкта) із тривимірностями людини, зображаючи об'єкт разом із фігурою людини;
- зображають проектовемий виріб у функціональних зв'язках із навколишнім середовищем (приміщенням, будівлею, природою й ін.);
- показують колористичне вирішення об'єкта, використовуючи наочне зображення у кольорі з тінями;
- розкривають внутрішню будову об'єкта, наприклад автомобіля, відповідним наочним зображенням – аксонометрією "наскрізь" у лінійному виконанні або за допомогою так званого "рентгенівського малюнка".

Потрібно сказати й про те, що художньо-конструкторська графіка дуже близька до архітектурної за своїми методами і способами зображення. Так, окрім прийнятих стандартних виразів й умовностей, архітектурна графіка обумовлюється масштабом і характером об'єктного проектування з властивими естетичними якостями. Це й дозволяє співставити її з художньо-конструкторською графікою. Одна остання має специфічні особливості. Наприклад, в архітектурній графіці людини, як правило, зображається "для наочності" або "для масштабності". У художньо-конструкторській (із позиції ергономіки) – умовне зображення людини має наукову основу, оскільки показує функціональний зв'язок виробу та фігури людини. Загалом у художньому конструюванні не можна обійтися без зображень у вигляді ергономічних замірок (схем), що становлять собою взаємозв'язок "людина – виріб" (наприклад, велосипед із людиною, ванна з людиною, меблі тощо). Отже, для творчої роботи вчителя технічної праці вимагає знання фізіологічних і психічних особливостей учня, їхніх

співвідношень із функцією виробу. Крім зображення самого виробу у вигляді аксонометричних, перспективних і ортогональних проекцій, у художньому конструюванні вживаються ескізи або нарис креслення, що характеризують потреби спроектованого виробу (обслуговування, складання, ремонт і ін.).

Варто відзначити й одночасне використання у художньо-конструкторській діяльності учнями двох зображень – рисунка і креслення. Таке поєднання обумовлене цілями його роботи, технічними й естетичними вимогами до виробу, що виготовляється. На рисунках застосовується більше умовностей і конструктивної ясності; на кресленнях відступають від правил і умовностей, передбачених ЕСКД до виконання технічних креслень, підпорядковуючи використовувані зображення ідеї проекту.

Для графічної діяльності характерним є також поєднання чорно-білої графіки з кольором. Ця робота здійснюється у нерозривному зв'язку графічних пошуків з об'ємним макетуванням. У цьому вимкеку арсенал графічних засобів залежить від особливостей проектованого об'єкта, складності його конструкції, ідеї проекту, творчих позицій автора. Так, при розробці складних об'єктів (засобів транспорту, устаткування промислового виробництва, елементів архітектурних форм тощо) використовувані зображення здебільшого порівнюються з технічною графікою, зокрема з простими виробами, такими, як предмети побуту, посуд, одяг тощо. Це пояснюється тим, що художнє конструювання об'єктів, функціонування яких забезпечується складними механізмами, обумовлюють низамо інженерно-технічних розрахунків. Тому графічні зображення тут представляють детальну характеристику конструктивно-технічної основи об'єкта, погодженості її із зовнішньою формою. У виробах із більш простою конструктивно-технічною основою, функціонування яких допускає вільне варіювання форми, є більш вільною. Отже, у графічних зображеннях цих об'єктів більша увага зосереджується на художніх засобах відображення.

Аналіз графічної діяльності художника-конструктора дозволив використовувані зображення представити кількома групами.

Перша група містить перспективні й аксонометричні зображення об'єкта і його частин, начерки й зарисовки, виконані після обмірювання або початкових пошуків варіантів. Обмірювання і зарисовки, виконувані майбутніми вчителями на етапах передпроектної ситуації й ескізного проектування, розвивають уміння розрізняти й аналізувати навколишній світ, дозволяють одержати і передати інформацію про задуманий об'єкт у використовуваних зображеннях. Ці зображення нерідко супроводжуються написами, написами розмірів, фіксуючою матеріалу, колірним вирішенням. Кольором передається не тільки колірне вирішення і враження від спроектованого об'єкта, а й лаконічний колір із покриттям окремих ділянок зображення. Іноді одна з перспективних або аксонометричних проекцій повністю виконується у нюрі.

Другу групу представляє конструктивно-пошукова графіка. До неї вливаються ескізи, зарисовки варіантів конструктивних елементів, наочні зображення, виконані різними способами, ергономічні схеми, креслення, що відображають розвиток художньо-конструкторської ідеї, а також роз'яснюють конструктивне розташування або роботу частин виробу. У цьому випадку графічні зображення, як основний графічний засіб пошуку і розробки проекту, поряд з об'ємним макетуванням, розкривають весь шлях творчої роботи – від виникнення ідеї проекту до проектно-творчого рішення. Тут же ведеться пошук конкретнійного вираження, що знаходиться у вигляді швидких ескізів, технічних малюнків, нові ортогонального креслення, що дає можливість відобразити об'єкт із різних точок зору. Найбільш удалі графічні багатоваріантні структури перевіряються в об'ємних макетах, які базуються на графічних зображеннях. За технічною виконанням такі зображення виконуються олівцем, пером та іншими матеріалами. Для тонального або колірного вирішень застосовується акварель, гуаш, темпера.

У третю групу входять ортогональні зображення об'єктів, подані з різних точок зору, а також із показом внутрішньої будови об'ємно-пластичних, колористичних характеристик (спереду, ззаду, зверху, із поданого, у кольорі нюрі). Креслення в ортогональних проекціях найчастіше виконуються після знаходження конкретнійного вирішення і перевірки форми виробу за допомогою об'єднання макетів. Вони відображають варіант художньо-конструкторського вирішення об'єкта. Зображення використовуються у строго визначеному масштабі. У проекційних кресленнях для більш чіткого розуміння форми виробу використовується колір (акварель або кольорова туш).

Раніше ми відзначали, що у графіці можливі відступи від правил машинобудівного креслення. Тут усі використовувані зображення підпорядковуються найбільш повному відображенню об'ємно-пластичних і колористичних характеристик спроектованого виробу. При цьому мається на увазі те, що форма не завжди є абсолютним результатом конструктивних особливостей і функціональних вимог, запропонованих до об'єктів. Вона також активна у формуванні естетичного сприйняття спроектованого виробу.

Четверта група представлена наочними зображеннями, виконаними у різній техніці залежно від задуманого об'єкта й індивідуальної манери фахівця. У наочному зображенні об'єкта часто з'являється необхідність показати внутрішні конструктивні вузли або органи керування. У цих випадках застосовуються аксонометричні і перспективні проекції, часто з показом тонкими лініями внутрішньої будови об'єкта. Такі зображення називають "рентгенівським" типом, що вимагає від майбутнього спеціаліста досить розвинутого просторового мислення, а також уміння відобразити внутрішню конструкцію виробу, поєднавши таке зображення з її зовнішнім виглядом.

На основі аналізу графічної діяльності майбутнього вчителя технології ми можемо визначити перелік тем шкільного курсу "Елементи графічної грамоти", що погоджуються з графічними знаннями й уміннями. До таких тем можна віднести: "Поняття про проектування. Види проекцій", "Технічний рисунок", "Аксонометричні проекції", "Робочі креслення", "Креслення загальних вигляди" тощо. Якщо при вивченні цих тем школярі будуть займатися елементами моделювання за рахунок використання об'єктів, пов'язаних із цією діяльністю, то можна буде говорити про часткове вирішення поставленої нами проблеми.

Загальною для креслення і конструювання якістю є уміння використовувати графічні знання у новій конкретно заданій ситуації. Стосовно креслення це значить, що учень повинен правильно розуміти умову завдання, виражену мовою графіки, вибирати ті методи зображень, що на визначеному етапі виконання завдання здатні сприяти базу технічного задуму, втримати його у свідомості й послужити основою для розвитку задуму і його завершення.

У процесі аналізу графічних робіт, що рекомендуються при вивченні елементів художнього конструювання, найбільш близькими до логіки креслення є:

- виготовлення відсутньої ланки конструкції або виробу (доконструювання);
- удосконалення форми виробу на основі аналізу його прототипу (спреконструювання);
- художнє конструювання за заданими умовами (із предметно-графічною основою).

Такі види завдань активізують процеси вивчення креслення, оскільки тісно пов'язані з використанням тих зображень, що відносяться до професійної графіки вчителя технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гервер В. А. Творческие задания по черчению: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
2. Художественное проектирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2109 "Черчение, рисование и труд"/Б. В. Нешумов, Е. Д. Щедрин, Г. В. Минервин и др.; Под ред. В.В.Нешумова, Е.Д.Щедрина. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
3. Михайлов Н.Г. Художественно-конструкторская деятельность школьников на занятиях по черчению: Книга для учителя – Чебоксары: Чувашский гос. пединститут им. И.Я.Яковлева. – 1996. – 292 с.; ил.
4. Програма з креслення для загальноосвітніх навчальних закладів/ Автори-упорядники Гналь В.І., Пшенко А.І. – К.: "Навчальні посібники", 2001. – 30 с.
5. Тональная живопись и основы художественного конструирования. К.: Вища шк., 1989. – 247 с.

Василь СТРЕЛЬВІЦЬКИЙ,
Віктор ПОЛЮК

ЗАСТОСУВАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У сучасних умовах потік інформації вимагає від викладача швидкого реагування на зміну обставин, оперативної і глибокої оцінки особистої діяльності, організації навчального процесу у стислі строки, з постійним контролем його динаміки. На шляху оптимізації навчального

процесу ведеться пошук методів, способів раціоналізації педагогічної діяльності викладача, зменшення навантаження на нього з метою вивільнити час на самовдосконалення. Викладач повинен мати вдосталь часу для свого професійного зростання, "чим менше в учителя вільного часу, тим скоріше настає час, коли йому нічого буде віддавати учням " [1]. Для вирішення цього завдання в навчальний процес активно залучаються новітні технологічні досягнення, електронно-обчислювальна техніка та сучасні комп'ютерні технології.

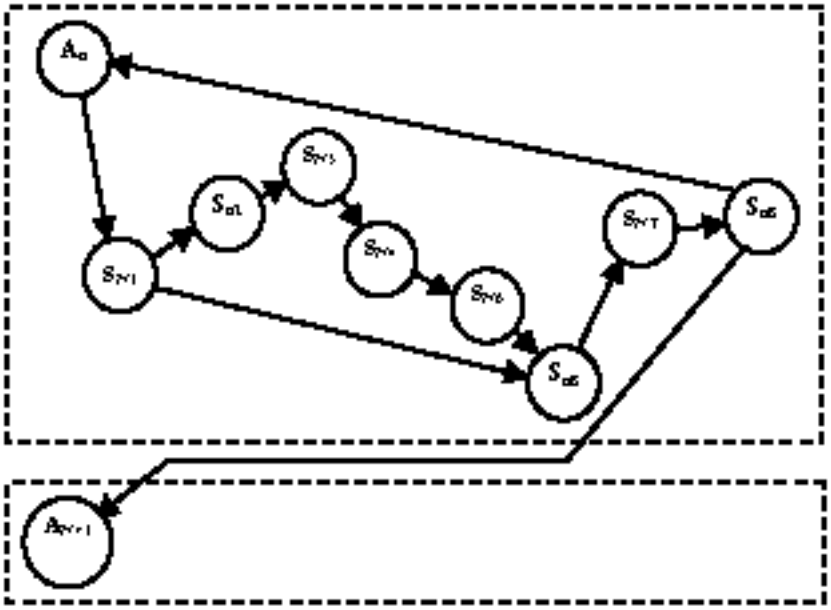


Рис. 1. Алгоритм діяльності викладача при організації контролю навчальної діяльності курсантів

Одним із компонентів навчального процесу вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) є контроль навчальної діяльності курсантів, який забезпечує зворотний зв'язок у системі навчального процесу. Для обробки отриманих результатів контролю викладач витрачає досить багато часу. У процесі дослідження організації системи контролю ВВНЗ, яке ведеться на кафедрі "Автомобілі та бойова техніка" в Національній академії прикордонних військ України, був досліджений і уточнений алгоритм діяльності викладача при проведенні контролю навчальної діяльності курсантів.

Для більшої наочності було застосовано метод графів (рис. 1).

Кружками позначені дії викладача, а стрілками – можливий перехід.

A_0 – блок інформації, що підлягає контролю (етап викладання матеріалу). Під блоком інформації ми розуміємо будь-який обсяг інформації, починаючи від теми одного заняття до певного модуля інформації.

S_{01} – визначення мети контролю (на початку заняття, наприкінці або у час самостійної підготовки).

S_{02} – визначення засобу педагогічної комунікації (2):

- за способом: традиційний або нетрадиційний (програмування, тест);
- за характером: суб'єктивний, об'єктивний;
- за використанням ТСО: безмашинний, машинний;
- за формою: усний, письмовий;
- за часом: попередній, початковий, вихідний, поточний, підсумковий;
- за охопленням: індивідуальне, фронтальне, індивідуально-групове;
- контролюючої особи: викладач, взаємоконтроль, самоконтроль;
- залежно від підконтрольного матеріалу: на підставі знайомого, відтворюваного, засвоєного матеріалу або на підставі нового, але схожого за змістом з раніше засвоєним;
- за використанням дидактичного матеріалу: без дидактичного матеріалу (диспут, обговорення усних відповідей або доповіді), з наочним матеріалом (роздавальний матеріал, теми, програми, білети та ін.).

S_{n3} – підготовка змістовної частини, яка відповідає засобові педагогічної комунікації.

S_{n4} – визначення часу, який планується витратити на процес контролю.

S_{n5} – ініціювання засобів доведення змістовної частини контролю (класна дошка, слайди, дидактичний матеріал, тести, програмне забезпечення і т.ін.).

S_{n6} – безпосереднє проведення контролю. Цей етап вимагає від викладача забезпечити достовірність результатів, не допустити списування.

S_{n7} – етап перевірки, оцінювання та обліку результатів контролю.

S_{n8} – проведення ретельного аналізу результатів контролю і його реєстрації.

На підставі проведеного контролю навчальної діяльності викладач визначає послідовність та методику викладання елементарного блоку інформації A_{n+1}, а також планує порядок усунення недоліків, виявлених аналізом щодо попереднього блоку інформації (консультативна робота). На кожному етапі викладач повинен чітко дотримуватись загальноприйнятих вимог, що висуваються до контролю.

Проведене опитування викладачів показало, що час, який витрачається на ініціювання етапів S_{n1}-S_{n5}, а також етап безпосереднього проведення контролю S_{n6}, у першу чергу залежить від того, наскільки на кафедрі відпрацьовані матеріали контролю та методика його проведення для кожного блоку підконтрольної інформації. Якщо інформаційний та методичний аспекти контролю відпрацьовані на високому рівні, що викладачі витрачають час лише на доопрацювання матеріалів або на їх коректуру відповідно до новітніх досягнень у даній галузі й об'єктивних обставин.

Раціоналізація діяльності викладача на етапі S_{n6} досягається за рахунок застосування достатньо великої кількості варіантів контрольних завдань і жорсткого обмеження часу на їх розв'язання. За умов відсутності аналогічних та ліміту часу в курсанта виробляється здатність приймати рішення в екстремальних обставинах, а також мобілізується розумова діяльність.

Етап перевірки, оцінювання та обліку результатів S_{n7} вимагає більше часу при використанні традиційних методів контролю. В сучасних умовах досить широко застосовуються нетрадиційні методи контролю із залученням обчислювальної техніки з відповідним програмним забезпеченням або тестових методик. Саме ці методи не тільки дозволяють економити час, а й забезпечують дотримання певних вимог, що висуваються до контролю (всебічність, об'єктивність, диференційованість).

Одним із важливих, з точки зору витрат часу, є етап аналізу результатів контролю і його реєстрація S_{n8}. Для відпрацювання цього етапу практично кожний викладач веде "тіньовий журнал" обліку успішності, куди заносить її результати й необхідні відомості для ретельного аналізу не тільки навчальної підготовки курсантів, а й особистої педагогічної діяльності.

У результаті аналізу викладач отримує інформацію про загальний стан навчального процесу з певної дисципліни (теми): оцінює навчальну підготовку кожного курсанта окремо; визначає, чи не погіршився її стан; пішоє, чи вміло вибрані застосовані на занятті методи доведення навчального матеріалу; планує свою діяльність щодо організації та проведення консультаційної роботи; окремо відмічає тих, хто не підлягав контролю, і найбільш типові помилки, допущені курсантами. Для вибору стратегії проведення консультативної роботи індивідуального характеру викладач змушений фіксувати помилки окремих курсантів, визначних групи курсантів, з яким доцільно проводити додаткове заняття, роботу на виконавчому рівні або на рівні додаткового контролю.

Саме цей етап, на думку більшості викладачів, вимагає від них значних витрат робочого часу, напруження розумової підготовки та ніяк'яті. З метою зменшення навантаження на викладача при проведенні обліку та аналізу результатів контролю навчальної діяльності курсантів в академії Присордонних військ України на кафедрі "Автомобілі та бойова техніка" був розроблений програмний продукт на базі пакету Microsoft Office – Excel, методів статистичного аналізу і рейтингової системи, створення за допомогою редактора Visual Basic.

Ранжування здійснюється за двома показниками успішності (рис. 2): середнім (1) та дисперсією (2). Для ранжування достатньо натиснути віртуальні типові 3,4 на екрані монітора і список особового складу виникається у відповідній послідовності. У цьому прикладі курсанти розташовані за результатами показника стабільності у навчанні.

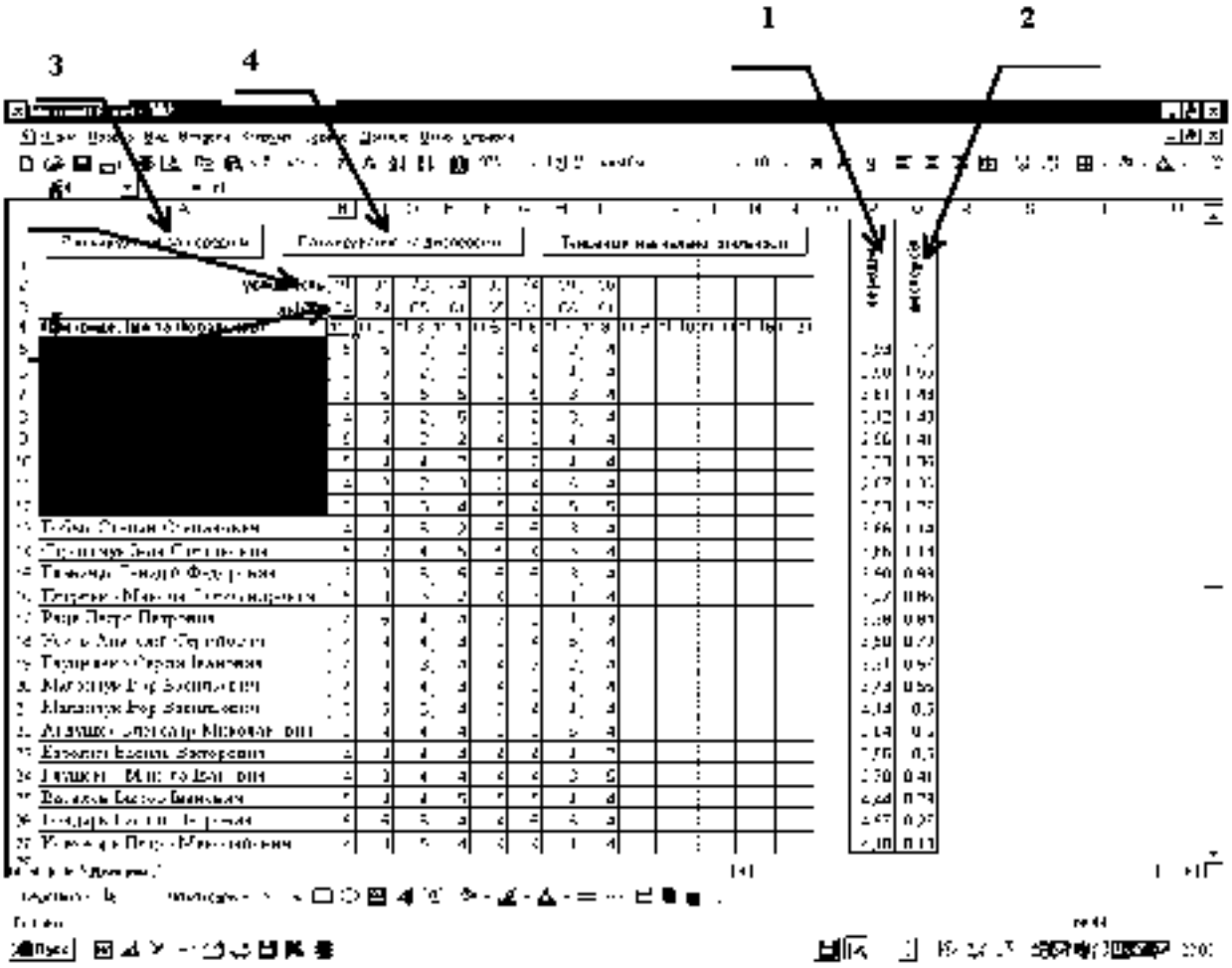


Рис. 2. Приклад інтерфейсу при ранжуванні за стабільністю

Ранжування за дисперсією визначає категорію курсантів, які потребують з боку викладача дій виховного характеру або додаткового контролю, зміцнення внутрішніх позитивних мотивів до навчання, збудження рефлексії. Середнє характеризує загальний рівень успішності і дозволяє викладачеві здійснити вибір тої категорії курсантів, з якими треба працювати на рівні додаткового заняття.

У поданому прикладі навчальна група поділена на три частини з метою виявити курсантів, які відносно відстають у навчанні, незалежно від загальної успішності групи.

За результатами контролю викладач за показниками якості (5) та успішності (6) може судити про те, наскільки вдало був викладений навчальний матеріал занять, тобто оцінити особисту педагогічну діяльність.

Для оцінки тенденцій у навчанні кожного курсанта програма дозволяє отримати графік (рис. 3), за яким можна судити про ті модулі інформації (1), що становлять складність для конкретних курсантів і на підставі яких здійснюється вибір стратегії подальшої роботи з ними. Побудова графіка здійснюється при натисканні на відповідну віртуальну кнопку 2 курсором миші.

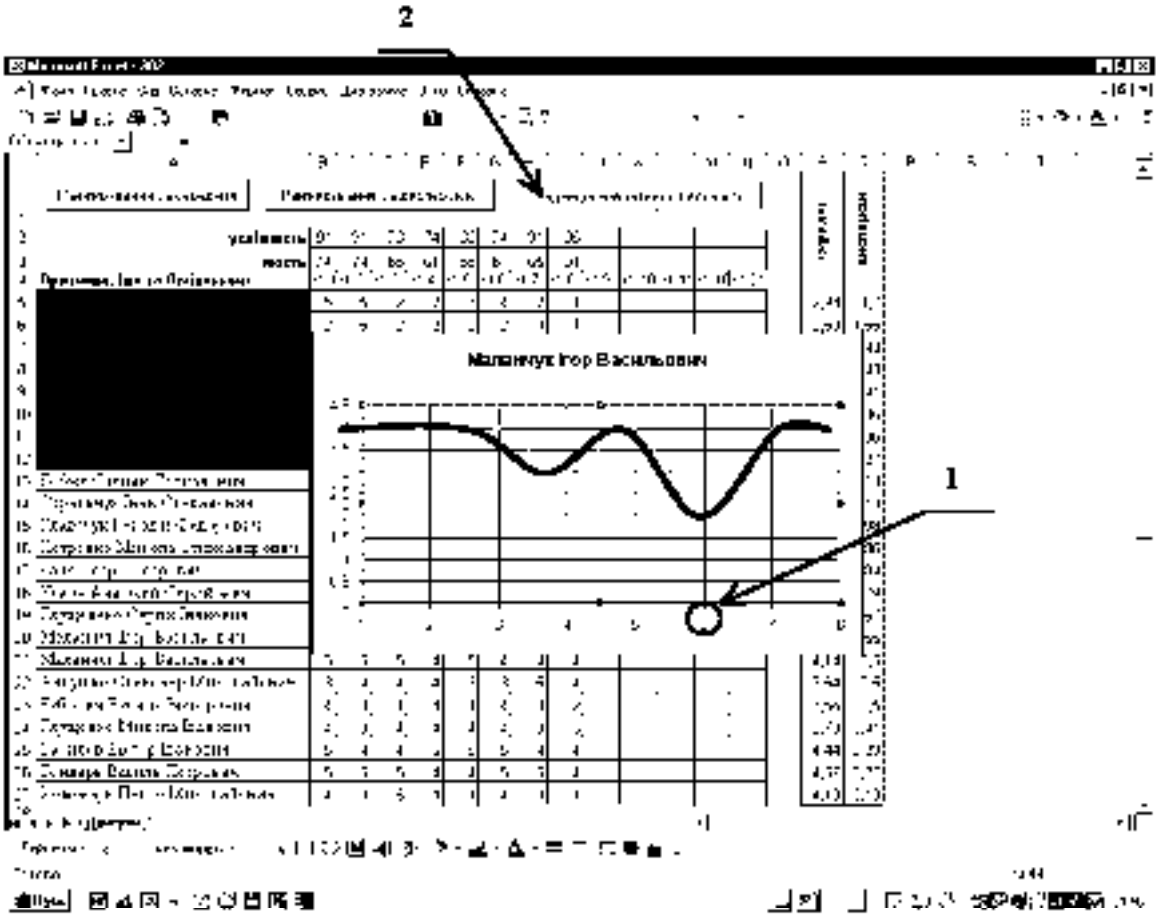


Рис. 3. Приклад інтерфейсу при спостереженням за тенденцією навчальної діяльності

Даний програмний продукт може використовуватися у комп'ютерній мережі і бути доступним як для командирів, так і для курсантів, але лише для контролю за здобутками у навчанні підлеглих (для командирів) і самооцінки особистої навчальної діяльності (для курсантів). Для внесення будь-яких змін необхідно знати пароль.

У випадку застосування програми у мережі підвищується оперативність отримання інформації про стан навчальної діяльності, що дозволяє командирам своєчасно застосовувати виховні заходи до тих, хто нехтує виконанням своїх обов'язків. Крім того, курсанти наперед можуть прогнозувати дії викладача щодо роботи з ними.

Проведене дослідження впливу подібної системи обліку й аналізу результатів контролю навчальної діяльності курсантів показало, що мотивація у них значно зміцнилась, оскільки вони усвідомлюють, що їх діяльність знаходиться під жорстким індивідуальним наглядом. Тепер їм не достатньо просто отримати позитивну оцінку або будь-яким способом уникнути контролю, а треба бути у першій двох третинах і вчитися з відповідною стабільністю. Викладач за короткий термін може визначити контингент, з яким доцільно вести консультаційну роботу, обмежити кількість курсантів за певними критеріями, таким чином підвищуючи продуктивність консультації.

Описаний програмний продукт досить активно застосовувався при обліку та аналізі результатів навчальної діяльності курсантів при вивчені професійно орієнтованих дисциплін на кафедрах "Автомобілі та бойова техніка", "Інженерно-технічні засоби охорони державного кордону" Національної академії Прикордонних військ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В.А. Избр. произведения: В 5 т. – Киев, 1986. – Т.4. – 341 с.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: "Феникс", 2000. – 416 с.

Анатолій СІЦІНСЬКИЙ

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Становлення професіонала завжди містить відбиток індивідуальності. Кожен викладач по-різному пристосовується до професії, виражає себе в ній, прагне і готовий до професійної майстерності й творчості. Відповідно відрізняються поєднання професійно важливих якостей (мотиваційних спонук, техніки професійного втілення, видів здібностей), утворюючи неповторні індивідуальні особистісні профілі, професійно виняткові якості. Індивідуальність розвивається у міру зростання професіоналізму, особливо на етапах творчого освоєння професії. Індивідуалізація професійної діяльності і професійного спілкування може мати характер індивідуальних відмінностей, тобто виражатися в наявності різних стійких індивідуальних стилів і, нарешті, підійматися до індивідуального професійного світогляду, нешаблонного розуміння перспектив розвитку професії викладача, її ролі в суспільстві. Індивідуальні особливості завжди присутні у фахівця, але не завжди усвідомлюються ним. Зріла особистість робить свої індивідуальні особливості предметом усвідомлення, формування, корекції, шліфування і вдосконалення.

Практичне освоєння професії (професійне навчання, підвищення кваліфікації, професійний тренінг) безсумнівно витікає втілення бачення праці в професії, у взаємозв'язку його завдань, засобів, результатів та ін. Професійне навчання тобто: використовувати позазаданнєвий (позамодульний) вигляд, коли поетапно формуються різні види професійної діяльності і спілкування, залежно від їх завдань; застосовувати ситуаційний підхід з обробкою різних типів професійних ситуацій, варіантів професійної поведінки при зміні неповторних ситуацій; вибудовувати особистісний підхід із посилення відпрацюванням професійно виняткових якостей викладача. Продуктивними є індивідуалізовані програми професійного вивчення з урахуванням індивідуальної траєкторії просування фахівця до професіоналізму.

Варто зазначити, що професіоналізм викладача ВВНЗ поряд із загальними ознаками, характерними для будь-якого виду людської праці, має специфічні особливості, які присутні в усіх його складових – цілях, завданнях, результатах праці, умовах, змісті, технології і передбачає виділення мотиваційної та операційної складових.

Ключовим моментом мотиваційної сфери високих рівнів професіоналізму ми вважаємо смислове вимирення професії, а саме:

- зосередженість спрямованість професії педагога на благо тих, хто навчається; прагнення прямувати в сучасні гуманістичні орієнтирі;
- мотивацію високих рівнів досягнення у своїй праці;
- прагнення розвивати себе як професіонала, спонукання до позитивної динаміки професійного зростання, професійна цілеспрямованість;
- гармонійне проходження всіх етапів професіоналізації – від адаптації у професії до майстерності, творчості;
- відсутність професійних деформацій і криз у мотиваційній сфері;
- внутрішній локус професійного контролю, пошук причин успіху – неуспіху в собі і в професії;
- оптимальна психологічна дія високих результатів у професійній діяльності, відсутність перевантажень, стресів, зривів, конфліктів.

Ключовим моментом в операційній сфері високих рівнів професіоналізму є "технологічне" забезпечення духовного вимирення професії педагога:

- чітке усвідомлення рис і ознак професіонала, розвинена професійна свідомість, цілісне бачення професійного обличчя усвідомлюваного професіонала;
- самокорекція відповідно до вимог професії;
- реальне виконання професійної діяльності на рівні вимог зразків і стандартів, високопрофесійно, висока продуктивність праці, надійність і стійкість високих результатів;

– саморозвиток засобами професії, самокомпенсація недостатніх якостей, професійна навченість і відвертість;
– здійснення викладачем ВВНЗ творчого внеску в професію педагога, збагачення її досвіду, перетворення й оздоровлення навколишнього професійного середовища;
– залучення інтересів суспільства до результатів своєї праці.

У педагогічній літературі є декілька підходів до виділення певних властивостей особистості, що характеризують її як професіонала, як суб'єкта професійної діяльності (Д.Ільченко, Н.Кузьміна, В.Сластенін, З.Васильєва, І.Колесникова, Н.Сергеєва та ін.). Однак ми вважаємо, що виділені в більшості досліджень характеристики цих властивостей, як правило, надзвичайно деталізовані, що створює заплутану, неврегульовану, неієрархізовану систему уявлень.

Для вирішення завдання дослідженню вдалося проаналізувати категорії, що використовуються в педагогічних роботах, і визначити їх взаємозв'язок. Зупинимося на тому, яка з позицій сучасної педагогічної парадигми розкриває позицію вчителя як суб'єкта власної професійної діяльності, оскільки саме суб'єктна позиція забезпечує можливість реалізації сучасної педагогічної діяльності. Серед специфічних особливостей сучасної педагогічної діяльності дослідники виділяють такі:

– метадіяльнісний характер педагогічної праці;
– властива педагогічній діяльності ситуація перманентної невизначеності, неоднозначності, неалгоритмізованості;
– велика роль емоційної сфери всіх учасників педагогічної взаємодії;
– цілісний характер педагогічної діяльності, ускладненість її "часткового" засвоєння;
– велике значення компенсаторних можливостей, властивостей і компонентів особистості в професійній діяльності викладача.

Н.Сергеєв представляє характеристику особистості викладача як єдність чотирьох "блоків" [1, 39]. Перший включає онтологічні властивості, а також характеристики особистості, що виражають її етично-світоглядні й громадянські позиції з урахуванням сучасних запитів суспільства й особистості. Другий – індивідуально-типологічні властивості викладача: стиль самоуправління і його ментальність, емоційність і її динаміку, здібність до імпровізації, розвиненість професійної інтуїції і т. п., без яких не можна зрозуміти і реалізувати авторську природу педагогічної діяльності. Третій блок відображає уміння і навички фахівця, система яких дозволяє бути необхідною і достатньою для організації цілісно орієнтованого педагогічного процесу в різних ситуаціях професійної діяльності. Четвертий блок включає систему знань педагога, яка дозволяє адекватно представляти цілісну наукову картину педагогічної діяльності, бути вичерпною для реалізації значення й установок професійної діяльності, відображеної в першому блоці.

Запропонований підхід видається мені дуже узагальненим, оскільки представляє особистість викладача з позицій загальної, а не професійної педагогіки, у ньому розкриті наукові основи професіології. Більше орієнтованим на практику є підхід, поданий у монографії, де провідними характеристиками особистості викладача-професіонала виступають поняття "компетентність" і "майстерність" [2].

У контексті гуманістичної педагогіки і розуміння освіти як гуманітарного середовища вчення в поняття професійна компетентність педагога включаються такі компоненти: особистісно-гуманна орієнтація, уміння свідомо сприймати педагогічну реальність і системами в якій діяти, вільна орієнтація в предметній галузі, володіння сучасними педагогічними технологіями. Перераховані структурні компоненти професійної компетентності в сучасній освітній ситуації доповнюються ще трьома. По-перше, компетентність виявляється в умінні співвіднести свою діяльність з, імпрмпованими світовою педагогічною культурою, вітчизняної педагогіки, в здатності продуктивно взаємодіяти з досвідом когнет, інновокомпоне досвідом, в умінні узагальнюваних і передати свій досвід іншим. По-друге, в умовах ситуації виткення (навчання), що постійно змінюється, якобхідно ноуумтивно змінто педагога стає креативність як спосіб буття в професії, бажання й уміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цінностей (змісту), змісту, форм і методів різностатусних освітніх процесів і систем. По-третє, професійно компетентний педагог будь-якого рівня здатний до рефлексії, тобто до способу мислення, що передбачає відчуженість погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний

досвід, власну особистість. Усі названі складові професійно-педагогічної компетентності тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, що формує "ідеальну модель" фахівця, визначаючи його особистісно-діяльнісну характеристику, оскільки компетентність виявляється тільки в ході діяльності і може бути оцінена тільки в рамках конкретної професії.

У педагогічній літературі для оцінки діяльності викладача часто вживають термін "педагогічна культура", що передбачає інший контекст – контекст людської культури, для того характерні вияви специфічного, своєрідного, унікального, нового, що відображає цілісність її носія, творця, суб'єкта, його духовний початок, тобто мова про педагогічну культуру на рівні особистості може починатися лише з того моменту, коли з'являється, усвідомлюється і діяльнісно реалізовується індивідуальне значення професійної цінності [3].

Рівень сформованості педагогічної культури, як і компетентності, може бути різним, а змістовні характеристики її завжди несуть конкретне соціально-історичне навантаження. При цьому рівень індивідуальної педагогічної культури може бути співвіднесений із більш широким культурним контекстом, наприклад, педагогічним рівнем розвитку, сформованості педагогічної культури держави, національної спільності, певного типу освітньої установи та ін.

У цьому контексті І.Колесникова розглядає педагогічну майстерність як вищий рівень індивідуального вияву педагогічної культури, що відкриває шлях у принципово нову тимчасову якість професійного буття, за рамки конкретно-історичної ситуації. Педагогічна майстерність, вбираючи в себе ознаки компетентності і професійної культури, існуючи як історично конкретна, а значить і скороминуща, обов'язково передбачає уміння реалізовувати певні цінності і життєві смисли в професійній сфері індивідуально-унікальним шляхом з переживанням "незмінно чудового результату", що має інший не тільки для своєї освітньої ситуації, а й для людської культури загалом. Унаслідок цього педагогічна майстерність як професійна характеристика, на відміну від компетентності і педагогічної культури, не має кількісних показників і порівняльних характеристик, пред'являючи тільки якісну визначеність, що вказує на максимальність професійно-особистісної унікальності [4]. Цей висновок узгоджується з позицією того вченого, який вважає, що найактивнішою особливістю сучасної педагогічної діяльності, здійснюваною в рамках парадигми особистісної орієнтації, є те, що духовний світ вихователя, його індивідуальність перетворюються на найважливішу цінність, значущий компонент власне змісту освіти, основний засіб розвитку особистості того, хто навчається [1].

З іншого боку, в літературі з проблеми можна знайти інший підхід. Так, Г.Сєріков вважає, що педагогічну майстерність викладачів доцільно оцінювати в трьох планах. По-перше, за ефективністю педагогічних засобів освіти, розроблюваних ними (індивідуальні навчально-методичні освітні програми, навчально-самоосвітній матеріал та ін.). Її можна визначити за потребами (за попитом) вихованців на такі засоби. По-друге, педагогічна майстерність виявляється у взаємодії суб'єктів при реалізації процесу освіти. Вона виражається в мірі взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу, у психологічній обстановці (конфліктності) та ін. По-третє, педагогічну майстерність можна оцінити за рівнем освіченості вихованців, за рівнем розвитку їх особистих якостей, за мірою зрілості йистинності життєвої позиції. Міра їх задоволення рівнем власної освіти, потребою в особистому самоудосконаленні, зростанні професійної кваліфікації та інших показників може досить точно виражати рівень педагогічної майстерності працівників освіти. Не випадково вони враховуються при науковому обґрунтуванні процедури атестації педагогічних кадрів.

Однак інших вищенаведених характеристик свідчить про їх недостатність для вирішення завдання даного дослідження. Ринок педагогічної праці, що склалися, загострює проблему конкурентоздатності викладача. Для того, щоб підвищити конкурентоздатність, необхідно діагностувати ті компоненти професіоналізму, розвиток яких забезпечить затребуваність фахівця на ринку праці.

Загалом аналіз педагогічної літератури свідчить, що у становленні викладача ВВНЗ як професіонала різною мірою виявляються суперечливі (амбівалентні) тенденції. Визначимо деякі з них:

– між саморозвитком і самозбереженням: саморозвиток вимагає інтенсивно докладати зусиль до прискорення професійного зростання, а самозбереження диктує необхідність розраховувати свої на всю траєкторію життєвого шляху;

– між результатами і процесом праці: результативний підхід вимагає залучення всіх і будь-яких засобів; процесуальні критерії звертають увагу тих, хто навчається, на необхідність вибірковості й педантичності щодо засобів, особливо в професіях типу "людина-людина" (педагогічна діяльність); мета не завжди виправдовує засоби, мети самі на досягати не будь-яким шляхом, вибір засобів коректується професійною етикою. З названим явищем пов'язане несприймання об'єктивного результату і його психологічної ціни для людини;

– несприйняття в ряді випадків предметних, соціальних еталонів, норм праці з індивідуальними нормами і критеріями. Професія вимагає виконання прийнятих правил праці і професійного середовища, іноді жертв, віддачі всіх людських сил, особистого часу, а внутрішні оцінки людини підказують важливість співвіднесення своїх можливостей з непосильними завданнями. Індивідуальні здібності, домагання вчителя можуть провокувати його випереджати прийняті в педагогічній діяльності норми або не рахуватися з ними й активно боронити за індивідуальні еталони і критерії ефективності праці;

– неузгодженість становлення різних видів компетентності (спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної). Професійна компетентність (майстерність, знання справи) у конкретного вчителя може випереджати соціальну (уміння спілкуватися), особистісну (уміння цілеспрямовано розвивати себе) й ін.;

– розходження темпів розвитку в окремих вчителів мотиваційної та операційної сфер педагогічної діяльності, коли наявність високого професіоналізму в плані володіння новими технологіями не підкріплюється зрілою мотиваційною сферою;

– різна роль і міра виразності передсів розвитку і компенсації у різних вчителів, а також у одного, але на різних етапах. Так, недостатність досвіду може компенсуватися життєвими силами, одержуючи навчів, а в міру згасання життєвих сил, заміщення психічних функцій наслуговуватися прийомами, пристосованими для підтримки і, навіть, посилення ефективності діяльності;

– нерівномірність освоєння окремих дій і цілісної структури педагогічної діяльності, професійно важливих якостей, що виражається в мінливості показників ефективності, нестійкості їх зростання на різних етапах освоєння цього виду діяльності, в наявності періодів згасання успішності, вікового засилля, навіть регресу, а також в нерівномірності розвитку професійно важливих якостей, що реалізовують педагогічну діяльність – спочатку ефективність залежить від них постійно і самих здібностей, але у міру освоєння педагогічної діяльності вона стимулює розвиток педагогічних здібностей, вимагає вдосконалення самих якостей і більш високих рівнів професійно важливих якостей,

– зіставлення у свідомості вчителя ВВНЗ прагнення до вузької спеціалізації і потреби пізнавати суміжні професії, оволодівати близькими спеціальностями, бути універсалом;

– несприйняття вчителів психічних якостей у професійній і непрофесійній сфері;

– неузгодженість сінкінного ставлення до себе в праці і до цього виду праці в собі;

– протистояння між справою і особистим життям, коли зосередженість на професії обмежує особистісний простір.

На нинішньому сказаного можемо зробити висновок, що ігнорування подібних суперечливих ситуацій у розвитку окремого вчителя ВВНЗ може призвести до професійних криз, збоїв, зупинок у розвитку. Тому кожному педагогові важливо усвідомлювати протиріччя, неузгодженості у своєму професійному розвитку, щоби вчасно знаходити з них конструктивний вихід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических знаний учителей в системе непрерывного образования учителя: Дис ... д-ра пед. наук – 13.00.01. – Волгоград, 1998. – 190 с.
2. Воршнова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. – Псков, 1997. – 240 с.
3. Седова Н.В. Научно-практические основы овладения педагогической культурой в образовательном процессе средней школы: Автореф. дис... д-ра пед. наук – 13.00.01. – СПб., 1997. – 166 с.
4. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Автореф. дис... д-ра пед. наук – 13.00.01. – Л., 1991. – 180 с.
5. Коротяєв В.І., Гришин Е.О., Устенко О.А. Педагогіка вищої школи. – К., 1990. – 128 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Юрій ПОЛІЩУК

ПРАКСИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У структурі характеристик колективного суб'єкта соціально-педагогічної діяльності, тобто спілки молоді, поряд із мотиваційним і емоційно-вольовим виділяється і праксичний, або поведінковий компонент. Зміст цього компонента найбільш узагальнено розкриває М.Обозов, який основною проявом праксичного компонента вважає *успішність спільної діяльності* [6, 34]. Закономірно виникає питання: якими критеріями необхідно керуватися у визначенні успішності соціально-педагогічної діяльності членів громадських молодіжних об'єднань? У соціальній психології успішність будь-якої колективної діяльності прийнято оцінювати з точки зору конкретизації її результатів.

У нашому випадку ми обґрунтовуємо визначення критеріїв результативності соціальної і виховної роботи молодіжних організацій, базуючись на суб'єктно-діяльнісному підході, при цьому результативність розглядається через суб'єкт-об'єктні і суб'єкт-суб'єктні відношення. Соціальна і виховна активність членів громадських молодіжних об'єднань обумовлена природою рушійних сил діяльності суб'єкта (спілки молоді).

Як засвідчують результати проведеного нами дослідження, ефективність соціально-педагогічної діяльності молодіжного формування великою мірою залежить від цілого комплексу різних чинників. Серед них – ставлення до соціальної і виховної роботи, яку здійснює молодіжна організація, і соціально-педагогічна активність членів спілки молоді. Між ними існує об'єктивно зумовлений взаємозв'язок. Так, ставлення до соціально-педагогічної діяльності є своєрідною передумовою включеності членів спілки молоді до її процесу, а соціально-педагогічна активність розкриває ступінь цієї включеності, тобто виступає показником цього ставлення в процесі соціальної і виховної роботи громадського молодіжного об'єднання. Психологічне ставлення до соціально-педагогічної діяльності визначає смисли і мотивацію активних дій суб'єкта цієї діяльності, тому соціально-педагогічна активність членів громадського молодіжного об'єднання передбачає наявність моментів органічного прийняття суб'єктами діяльності ставлення до соціальної і виховної роботи як до внутрішньої потреби. Відповідно, соціально-педагогічна активність може визначатися як *діяльність суб'єкта з практичної реалізації істинного ставлення до соціальної і виховної роботи громадського молодіжного об'єднання*. Свого часу проблему розглядав В.М'ясищев у своїй концепції відносин людини. Зазначені відносини визначено ним як *систему тимчасових зв'язків суб'єкта з дійсністю або з її окремими сторонами як передумови його включеності в діяльність* [4, 241].

Одним із перших спробу визначити зміст поняття "психологічна включеність" з точки зору його соціально-психологічних аспектів здійснив В.Парисін, який розглядав психологічну включеність як факт причетності активіда до діяльності, а не як той чи інший мектив (спосередковуватість) або характер (мотивованість) людської діяльності [7, 162]. Психологічна включеність означає ступінь входження людини в систему вимог, норм, ролей, прав, обов'язків і стосунків, які до молодої людини ставить сфера її діяльності. Отже, ступінь включеності суб'єкта (члена спілки молоді) в діяльність спілки характеризується рівнем його орієнтованості в системі специфічних для нього соціальних і виховних відносин, відповідальністю, скерованістю внутрішньої, психічної ідентифікації, тобто умотивованістю зазначеної діяльності, здатністю готовності до злиття з нею, а також внутрішньою віддачею.

У дослідженнях О.Чернишова соціально-психологічні аспекти включеності суб'єкта в певну діяльність пов'язані з проблемою організованості компонент груп і колективів.

Включеність суб'єкта в організацію є одним із механізмів самоуправління контактного колективу [10, 159].

Досліджуючи соціально-педагогічну діяльність громадських молодіжних об'єднань, ми дійшли висновку, що включеність членів об'єднань в соціальну і вишкову роботу характеризує рівень їхньої активності в реалізації соціально-педагогічних функцій спілки молоді. Реалізація цих функцій залежать, насамперед, від розвитку самого колективного суб'єкта, що ставить завдання виділення інтегративного показника соціально-педагогічної діяльності молодіжної організації. Таким показником, на нашу думку, виступає *колективна діяльність*.

Ряд дослідників вважають, що найважливішою з специфічних особливостей колективної діяльності є *колективність*. Поняття "колективність", як відзначає Г.Гак, передбачає не тільки сільність дій певної групи людей, але й таку їх узгодженість, яка виражається в згуртованості, усвідомлюваній взаємній допомозі, заснованій на спільності інтересів і цілей діяльності [3, 72].

Колективність членів громадського молодіжного об'єднання визначається нами як суб'єктивний результат його соціально-педагогічної діяльності і як інтегральний параметр практичного компонента її характеристики.

Суб'єктивні результати соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій характеризуються також виділяючи такі соціально-психологічних феномени як *інтеграгенність* (характеристика інтегративних процесів, які виникають у процесі взаємодії членів спілки молоді) й *організованість* (характеристика керованості функціонально-ролевою взаємодією), які також необхідно виділити в якості практичних параметрів діяльності сучасного громадського молодіжного об'єднання.

Проблеми генезису інтегративних процесів у молодіжних організаціях мають прямі відношення до нашого дослідження як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Відомо, що у груповій і в колективній діяльності співіснують два соціально-психологічних процеси: *інтеграція і диференціація*. При цьому інтеграційні процеси забезпечують необхідну для громадського молодіжного об'єднання монолітність, єдність, структурованість, узгодженість, що й дозволяє нам розглядати спілку молоді як єдиний цілий. Проте інтеграційні процеси неможливо вивчати поза контекстом розвитку спілки молоді як колективного колективу та інтеграції її членів у процеси спільної соціально-педагогічної діяльності.

У ході проведених досліджень ми дійшли такого висновку: чинниками, що визначають рух громадського молодіжного об'єднання від зібрання разом за певним інтересами групи молоді до формування на базі об'єднання віковою зрілої соціальної молодіжної спільноти, є *суперечності між постійно зростаючими потенціалами спілки молоді і можливостями їхньої реалізації у відповідній діяльності, а також прагнення між зростаючими прагненнями кожного члена спілки реалізувати в ній свої інтереси, самоствердитися, з одного боку, і наростаючою включеністю у внутрішньоспілкову структуру, ідентифікованістю з нею, з іншого*.

Серед значної частини соціальних психологів існує тенденція виводити особливості інтеграційних процесів з групового спілкування і взаємодії, в ході вони бачать сутність групових явищ.

Проблеми спілкування у сільській (мультикультурній) діяльності досліджувались В.Панферовим, Г.Ковальовим, Ю.Ханіним, Ю.Єнишмановим та ін. Під час спілкування вони розглядали форму взаємодії, яка розуміється як ставлення не тільки суб'єкта, а й групи (колективу) до об'єкта спільності. Якщо спілкування між членами групи приводить до співпереживання, взаєморозуміння, узгодженості їхньої інтересів в групі, то результатом взаємодії, на думку зазначених дослідників, є *якісно оновлений об'єкт діяльності*.

Приймаючи в цілому зазначену концепцію, ми, разом з тим, вважаємо, що як спосіб організації внутрішньоспілкової взаємодії спілкування не просто сприяє виділенню соціально-педагогічної спільності, а обумовлює виникнення таких якісно специфічних інтегративних феноменів колективу, як соціально-психологічний клімат, міжособистісні відносини, лідерство, керівництво та ін. Взаємодія і спілкування ніби наповнюють соціально-педагогічну діяльність членів громадських молодіжних об'єднань, відіграючи при цьому організуючу роль.

Виникає питання: чи впливає феномен міжособистісного спілкування на результативність соціальної і вишкової роботи членів молодіжних організацій? Результати проведення нами досліджень засвідчують, що між ними є пряма залежність. Вони мають всі

підстави вважати, що саме взаємовідносини і спілкування є базовою, фундаментальною основою всієї соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об'єднань, прямо впливають на її інтегративність. Дослідження дозволяє вважати, що детермінантою результативності соціальної і виховної роботи спілки молоді є *наявність колективу спілки на соціально-педагогічну діяльність, причому її цілі і мотиви виступають головними регуляторами інтегративних процесів у громадському молодіжному об'єднанні.* Саме ці чинники групової динаміки було розглянуті І.Воносовим під час вивчення субструктури і суперструктури групи як колективу.

Цілі і завдання організованої групи, на думку І.Волкова, є елементами суперструктури і, відносно, задають соціальну спрямованість груповій життєдіяльності, що й перетворює її на колективний колектив [2, 283]. В умовах функціонування громадського молодіжного об'єднання цей процес здійснюється через його соціально-педагогічну новизну, яка відображається в різноманітності ролей і статусів її учасників.

Таким чином, основна функція соціальної життєдіяльності спілки молоді, на нашу думку, полягає в регулюванні поведінки суб'єктів (членів спілки) в умовах її соціальної і виховної роботи. За висловом В.Ядова, соціальні ціннісні орієнтації є своєрідним "невидимим пасом" від соціальної системи як цілого до кожного суб'єкта і регулюють його поведінку так, щоб забезпечити злагоджену роботу всього колективу як соціального організму [12, 179].

Поряд із соціальною спрямованістю життєдіяльності громадських молодіжних об'єднань ми виділяємо таку категорію, як *внутрішньоспілкова згуртованість* (у сучасній психології вона трактується як колективістська згуртованість).

Колективістська згуртованість визначається А.Русаліновою як ідеологічна, моральна, інтелектуальна, емоційна і вольова єдність членів колективу, становлення і розвиток якої відбувається на основі тієї об'єктивної характеристики як *організаційна єдність* [8, 49]. О.Чернишов розглядає колективістську згуртованість як істотну і характерологічну ознаку контактного колективу, пов'язуючи виникнення феномена згуртованості з аналізом системи комунікацій і взаємодій в колективі [9, 107].

В.Шпиановський вважає, що при використанні традиційних методичних процедур уявлення про колективістську згуртованість, як комунікативне об'єднання членів організованої групи, більш чи менш адекватно відображає реальний феномен дифузних груп, проте виявляється іншим непродуктивним, коли вони перетворюються в методологічну основу досліджень контактних колективів, об'єднання цілями, завданнями і принципами спільної суспільно корисної новизни [11, 178]. Ми поділяємо зазначений підхід і ставимо своїм завданням згрупувати більш об'єктивні параметри внутрішньоспілкової згуртованості, які включають не тільки емоційно-психологічні, а й соціально-педагогічні характеристики.

У якості таких характеристик ми, виходячи з концепції *діяльнісного опосередкування*, пропонуємо виділити *ціннісно-орієнтаційну єдність, внутрішню ідентифікацію і самовизначення* членів громадських молодіжних об'єднань.

У ході дослідження була висунута гіпотеза, сутність якої полягає в тому, що в громадських молодіжних об'єднаннях, які згуртували навколо себе підлітків і молодь на підставі спільної, суспільно значущої діяльності, взаємовідносини і спілкування *опосередковуються її змістом і наповнюються в суспільстві духовно-моральними цінностями.* Ця особливість міжособистісних відносин і спілкування насамперед виявляється в тому, що член спілки молоді має вибіркове ставлення до будь-яких впливів на нього, приймаючи одні і відкидаючи інші (саморозвиваючись і становлюючись), залежно від опосередковування чинників – переконань, принципів, ідеями, цілей спільної новизни. При цьому феномени ціннісно-орієнтаційної єдності, внутрішньоспілкової ідентифікації і становлення детермінують найважливіші соціально-педагогічні характеристики громадського молодіжного об'єднання.

Керуючись теорією новизнісного опосередкування, ми провели дослідження експериментальне, у процесі яких було виявлено соціально-педагогічні характеристики згуртованості членів громадських молодіжних об'єднань, що дозволяє зробити ряд висновків про сутність процесу внутрішньої мотивації. Так, ми вважаємо, що:

– існує пряма залежність між продуктивністю соціально-педагогічної діяльності спілки молоді і ступенем її єдності, мотивованості;

- стан ціннісно-орієнтаційної єдності перебуває в залежності від рівня розвитку громадського молодіжного об'єднання;
- має місце залежність між ступенем співпадання позицій членів спілки молоді з певних питань внутрішньогрупових стосунків (наприклад щодо мети і завдань спілки) та їхньою соціально-педагогічною активністю.

Таким чином, в основі згуртованості, як показника інтеграції молодіжної організації, лежить міра єдності поглядів, думок і ціннісних орієнтацій членів організації щодо конкретних цілей і завдань її соціально-педагогічної діяльності.

Досліджених феномена групової активності дозволило Р.Нипову виділити в ході одніт з основних практичних характеристик організованої групи чи колективного масеиву *згуртованість*. Під цією характеристикою він розуміє *подібність уявлень учасників про сподівання і норми, про вимоги і моральний обов'язок*, вказуючи на те, що чим вища єдність думок членів групи з мас чи нання питань, від яких на практиці залежить реалізація понаднормативної активності, тим більшої інтенсивності у їх діях слід чекати. Під *понаднормативною активністю* Р.Нипов розуміє вищий критерій ефективності суспільно корисної діяльності організованої групи [5, 184]. На нашу думку, понаднормативна активність членів громадських молодіжних об'єднань відносідає, співвідносно до дій і результатів діяльності об'єднань, синонімічним сміванням, які втьаниять їхні члени і яких суспільство не може вимагати від них як обов'язкових до виконання, тобто нормативних, але саме вони відносідають його (суспільства) ідеалам і цінностям, тобто всьому, заради чого зазнаньна діяльність здійснюється.

Експериментальні досліджених дозволили Р.Нєнишу підтвердити існування залежності між згуртованістю конкретного колективу і його аналовою та мотиваційною єдністю. Виявилось, що міжособистісні відносини, опосередковані змістом цільності (в цьому випадку аналовою і мотиваційною єдністю) в масеиваи високого рівня розвитку, – є більш значущим чинником інтеграційної колективної цільності, між взаємовідносаниз не опосередковані спільною цільністю.

Проблема *пошуку чинників згуртованості колективу* була провідною і в дослідженнях М.Обозова. В ході основних факторів згуртованості він виділяє *сумісність і спрацьованість* учасників спільної діяльності. Спрлядованість пов'язане з успішністю і результатами спільних взаємодії, сумісність же означає ефект спілкування і взаємодії індивідів, коли характеризується максимальною суб'єктивною задоволеністю партнерів по колективу один одним без значних емоційно-вольових зусиль [6, 97].

Результати власних досліджень підтверджують гіпотезу М.Обозова. Соціально-психологічна сумісність членів громадських молодіжних об'єднань передбачає їхню спільну соціально-педагогічну діяльність у поєднанні з наявністю у них таких особистісних властивостей, які сприяють успішному виконанню своїх обов'язків, тобто соціальних ролей.

Важливим чинником сумісності є гармонія характерів членів молодіжних організацій. Практика соціальної і виховної роботи спілок молоді засвідчує, що міжособистісні конфлікти у зазначеної категорії молоді всіжновлюються певними і є міцнішими у мас їмаіс членів, риси характеру котив доповнюють один одного. Тобто мова йде про своєрідні парні дуети членів спілок молоді, у яких один, наприклад, більш рішучий, смілівий до активних дій, а інший – більш спокійний, розсудливий. Отже, ми радимо лідерам громадських молодіжних об'єднань при розподілі обов'язків і доручень прагнути до того, щоб:

- визначити, згідно з розробленою нами системою тестів, соціально-психологічні характеристики своїх товаришів;
- розмістити їх по парах за визначеними характеристиками;
- створити первинні осередки на підставі включених до них не окремих індивідів, а пар.

Саме такий підхід дозволить, на нашу думку, прискорити інтеграційність процесів у соціально-педагогічній цільності громадського молодіжного об'єднання як важливого чинника його становлення і розвитку. Завершуючи розгляд інтеграційності в якості практичної характеристики соціально-педагогічної діяльності спілки молоді, можна зробити висновок, що основою інтеграційних процесів у ньому є її *згуртованість*.

У процесі дослідження практичних характеристик діяльності громадських молодіжних об'єднань нашу увагу привернув феномен *організованості*. Виділення його в ході практичного, або поведінкового компонента соціально-педагогічної діяльності зумовлено впливом дій керівного активу не тільки на розвиток і становлення сили молоді, а й на всі етапи її життєдіяльності.

Самодіяльність і самоуправління у молодіжних організаціях розглядаються нами як один із найважливіших чинників підвищення результативності їхньої соціально-педагогічної діяльності.

Предметом цього циклу досліджень є вивчення різноманітних організаційних відносин, які охоплюють всіх членів колективного колективу. Ці відносини у різних аспектах досліджувались І.Волковим, О.Журавльовим, О.Кітовим, Я.Коломинським, Л.Кудрамовою, Є.Кузьміним, Л.Уманським, О.Чернишовим та ін. Так, у працях О.Чернишова в ході основних перемінних у теоретичних і експериментальних дослідженнях групової ефективності було запропоновано ввести не формально-структурні, а соціально-психологічні параметри, які характеризують конкретну групу як колектив. До них було віднесені:

– зміст моральної спрямованості групи – інтегративна єдність її цілей, мотивів, оцінок, орієнтацій;

– організаційна єдність;

– групова підготовленість у сфері її чи іншої діяльності;

– психологічна єдність, що трактується як інтелектуальна, емоційна і вольова копрасативність [9, 83].

Такий підхід зумовлений уявленням про те, що колектив виступає не тільки як найбільш розвинутий у соціально-психологічному відношенні мікросоціум, а й як спільнота, якій притаманна найбільша ефективність діяльності.

Із зазначеного поняття *організованість* характеризується нами на підставі двох аспектів:

– здатності колективного суб'єкта діяльності (спілки молоді) реагувати на зовнішні організаційні та управлінські дії, тобто його ретельність, яка перетворює колектив на об'єкт управління,

– здатності колективного суб'єкта молоснійми організовуватися й управляти своєю діяльністю. В цьому самому організованість і керованість виступають ступінь розвитку дитократичних засад у колективі.

При визначенні організованості колективного колективу зазначеними науковцями підкреслюється, насамперед, його *здатність до самоуправління – групова самокерованість*. Виступаючи управлінською сферою групової свідомості, організованість характеризується через такі загальні якості:

– організаційна еталонність, референтність групи для її членів;
– організаційний мікроклімат – емоційна комфортність, задоволеність членів групи її організованістю;
– здатність групи активізовувати своїх членів в організаційному відношенні, самоуправління групи;
– організаційне лідерство;
– організаційна активність щодо оцінки групи у мікрамі спільноти.

Базуючись на концептуальних положеннях праць вказаних вище дослідників, ми виділяємо два основних аспекти соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об'єднань:

1) здатність членів спілки молоді в процесі її функціонування діяти відповідно до керівних вимог з боку лідерів, тобто мова йде про ретельність, яка характеризує *спілку* як об'єкт управління з боку керівного активу,

2) здатність членів громадського молодіжного об'єднання самоорганізовуватися і керувати власною діяльністю. У цьому контексті організованість і керованість характеризуються *згуртованістю у вирішенні поставлених завдань і ступенем розвиненого самоуправління*.

Виявлення спілки молоді в якості суб'єкта організаторської діяльності жодною мірою не зменшує ні значення, ні місця особливого аспекта цієї діяльності. Говорити про *організованість* як характеристику молодіжного формування, необхідно розглядати її,

головним чином, на підставі особливостей соціально-педагогічної діяльності молодіжних формувань.

Таким чином, обов'язковою умовою розвитку спілки молоді і перетворення її на важливий чинник педагогічного впливу на своїх членів, на нашу думку, є, з одного боку, наявність організм управління, а з іншого – організаційна єдність її членів, оскільки основу спілкувальної і виховної роботи в громадському молодіжному об'єднанні складають процеси взаємодії і взаємовідносин, які відрізняються високою динамічністю і прихованістю. Відповідно, основними інтеграційними факторами у сформованому і розвинутому громадському молодіжному об'єднанні є *процеси керівництва і лідерство*, які прямо пов'язані з організованістю зазначеної молодіжної спільнотою та управлінням нею.

Організованість молодіжного формування обумовлена, насамперед, функціонально-рольовою взаємовією, оскільки кожний член формування займає певне місце в його ієрархічній структурі. Проте в будь-якій спілці молоді поряд із офіційною присутня і неофіційна структура, наявність якої значною мірою зумовлена лідерськими прихованими, тобто *лідерство виступає чинником організованості громадського молодіжного об'єднання*.

У спілкуванній психології лідерство розглядається як один із проявів організації та управління організованою групою, який задовольняє потребу в спільній діяльності і який сприяє успішному її функціонуванню. Лідерство розглядається і як прояв діяльності індивіда, що веде групу до досягнення певної мети і активно взаємодіє з іншими членами групи. Висування індивідів на роль лідерів пояснюється ситуацією в широкому (суспільному) розумінні цього явища. Вивчення лідерства у молодіжному соціумі займає значне місце в нашому дослідженні. Наявність лідерів у громадських молодіжних об'єднаннях ми пояснюємо тим, що суспільство не може задовольнити потребу яскравих і активних молодих особистостей з лідерськими іншими у власній самореалізації в рамках існуючих традиційних соціальних інститутів.

В результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що ефективна організація спілкувальної і виховної роботи спілки молоді досягається за умови максимальної набаненості процесів лідерства-керівництва до сподівань і бажань членів спілки, тобто коли вони відповідає їхнім пізнаючим орієнтаціям. За такого підходу лідерство-керівництво у громадському молодіжному об'єднанні являє собою соціально-психологічний прояв, закономірність якого залежить від ступеня розвитку у членів об'єднання прагнення до реалізації програмних засад молодіжного формування, потреби в емоційному контакті один з одним.

Таким чином, виявлення практичних характеристик спілкувально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об'єднань, на нашу думку, є важливою умовою дослідження її сутності, впливу зазначеної діяльності на прояв соціалізації і соціального виховання членів об'єднань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л., Ковалёв Ю., Корнев Н., Титаренко Т. Исследование взаимоотношений в малых группах в процессе совместной деятельности/ Материалы IV Всесоюзного съезда психологов. – Тбилиси, 1971. – С.95.
2. Волков И.П. Семейная психология личных групп и коллективов: Дис… докт. психологических наук. – Л., 1979. – С.283.
3. Гак Г.М. Диалектика коллективности и индивидуальности. – М., 1967. – С.72.
4. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека/ Интелектическая наука в СССР: В 2-хт. – М., 1960. – Т.2. – С.241.
5. Немов Р.С. Социометрических измерений и проблемы групповой эффективности/ Интелектическая теория коллектива. – М., 1979. – С.184.
6. Обозов Н.Н. Межличностные отношения – Л., 1979. – С.34, 97.
7. Парыгин Б.Д. Современное состояние и проблемы социальной психологии. – М., 1973. – С.162.
8. Русалинова А.А. Теория коллектива в советской психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина и В.С.Семёнова. – Л., 1979. – С.49-61.
9. Черненко А.С. К изучению эффективности контактной группы в зависимости от уровня её развития/ Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов. – Ярославль, 1976. – С.83, 107.

10. Чернышёв А.С. Организованность группы с позиций структурно-функционального подхода // Социально-психологические аспекты общественной активности личности и коллектива анализ школьников и студентов / Под ред. Л.И. Уманского и др. – Ярославль, 1975. – С.159.
11. Шпалинский В.В. Экспериментально-психологическое исследование групповой сплочённости малых групп // Проблемы экспериментальной психологии и её истории / Под ред. А.В. Петровского и др. – М., 1971. – С.178.
12. Ядов В.А. Личность как объект и субъект социальных отношений // Социология и современность. – М., 1976. – С.179.

Іраніз ВЕРТЕПОВА

ПРИНЦИП ТОЛЕРАНТНОСТІ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Практична діяльність соціальних педагогів і соціальних працівників, її характер, зміст, форми і методи не можуть бути відокремлені від економічного, політичного, соціального і духовно-морального рівня розвитку сучасного суспільства. Динаміка його соціального розвитку призводить до того, що з кожним днем додаються і якісно змінюються категорії населення, розширюється коло проблем і завдань, з якими потрібно працювати фахівцям спеціалістам. Більш високі вимоги ставляться до рівня їхньої кваліфікації, уміння ефективно організувати роботу з різними людьми, знаходячи з ними спільну мову, залучаючи в необхідних випадках різних спеціалістів з інших галузей соціальної сфери. Форми цієї роботи стають все більш гнучкими і різноманітними, а можливість виникнення різних конфліктних ситуацій зростає. У них умовах високість взаємодії і спілкування соціальних педагогів і соціальних працівників з клієнтами набувають особливої актуальності.

У своїй діяльності соціальні педагоги і соціальні працівники керуються визначеними принципами, перелік яких викладений у документі "Етика соціальної роботи: принципи і стандарти", прийнятому Загальними зборами Міжнародної Федерації соціальних працівників у жовтні 1994 р. в місті Коломбо (Шрі-Ланка) [6, 177].

З огляду на багатогранний характер діяльності фахівців у цьому документі виділено дванадцять основних принципів:

1. Кожна людина унікальна, що потребує підходу до неї з позицій моральності.

2. Кожна людина має право на свободу в задоволенні своїх потреб, не обмежуючи тим ж права інших, і зобов'язана робити свій внесок у підвищення добробуту суспільства.

3. Кожне суспільство, незалежно від форми правління, повинне прагнути забезпечити мінімум благ для всіх своїх членів.

4. Соціальні працівники зобов'язані дотримуватись принципів соціальної справедливості.

5. Соціальний працівник зобов'язаний використовувати об'єктивну систему знань, умінь і оцінок для оцінки соціальної окремих людей, групам, спільнотам і суспільству в їхньому розвитку, вирішенні різних конфліктів і усуненні їх наслідків.

6. Соціальна робота базується на відмові від дискримінації. Отже, вона здійснюється незалежно від статі, віку, національності, віросповідання, мови, політичних переконань, статевої орієнтації.

7. Соціальні працівники поважають права кожної людини і права соціальних груп, їхню незалежність і гідність, керуючись при цьому положеннями "Хартії ООН про права людини", "Конвенцією про права дитини" та іншими міжнародними документами.

8. Соціальна робота базується на принципах заборони недоторканості клієнтів, вимагаючи дотримування права на свободу вибору і професійну таємницю, право клієнта на конфіденційне розв'язання його прав і суті його особистої справи.

Соціальні працівники зберігають професійну таємницю, навіть якщо це суперечить діючому законодавству.

9. Соціальна робота стоїть за основу принцип участі клієнта і співробітництва з ним. Передбачається, що соціальні службовці повинні співпрацювати зі своїми клієнтами, намагаючись розв'язувати будь-які завдання, з якими вони стикаються, найкращим способом з межі задовольнити інтереси інших. Особи, що використовують послуги соціальних

працівників, повинні брати активну участь у вирішенні власних проблем. Клієнти повинні бути завжди проінформовані соціальним працівником про цілі і наслідки (ризик і користь) них спільних дій.

10. Соціальна робота базується на принципах самовизначених клієнтів. Відповідно вона має за основу принцип зведення до мінімуму будь-якого примусу.

У випадках, коли може виникнути необхідність розв'язання проблеми однієї групи учасників за рахунок проблем іншої групи, використання примусу завжди повинно базуватися на ретельному розгляді інтересів груп, що протистоять, і на виборі принципів після того, як вислухані обидві групи. Соціальні працівники зобов'язані забезпечити обидві групи, що протистоять, кваліфікованими представниками.

Соціальні працівники також зобов'язані зводити до мінімуму доступ легальнішого примусу в законодавстві своїх країн.

11. Соціальна робота несумісна прямо або опосередковано з підтримкою окремих осіб, груп, політичних сил або вищих структур, що пригнічують своїх співгромадян і використовують тероризм, катування та інші жорстокі засоби.

12. Окремі соціальні працівники приймають виправдані з точки зору етики рішення і дотримуються їх незалежно від того, вироблені чи ні колективні орієнтири і Кодекси етики в їхніх Асоціаціях [6, 179-180].

Толерантність не виділена в цьому документі в окремий принцип, хоча її риси яскраво проглядуються в більшості з них. Однак сьогодні толерантність є однією із основних принципів соціальної роботи і соціально-педагогічної діяльності. Вона передбачає визнання гідності культурних, релігійних, расових та інших розходжень між людьми, групами і соціальними спільнотами, терпиме ставлення до проявів несхожості в зовнішньому вигляді, поведінці, індивідуальних орієнтаціях кожної людини. Цей термін походить з латинської мови і за своїм змістом є багатозначним. Можна виділити як мінімум три значення терміну *tolerantia* (лат.): 1) стійкість; 2) терпимість; 3) примусовий відтиснення. Нижче докладніше розглянуто кожне з цих значень.

З філософської точки зору толерантність як стійкість являє собою один із можливих станів рівноваги особистості у боротьбі протиріччя, що закладені в її сутності. З точки зору практики соціальної роботи стійкість можна розглядати як здатність особистості відстоювати свою систему цінностей і переконань, що є результатом виховання, життєвого досвіду й освіти. Прикладом може бути стійкість до стресу, до конфлікту, до відхилень у поведінці.

Толерантність як терпимість з філософської точки зору є одним із проявів єдності протиріччя, що сприяють гармонійному стану і розвитку особистості. Найважливішу роль у формуванні толерантності відіграють етичні, соціальні і релігійні цінності [5, 9]. У словнику Вебстера толерантність визначається як "здатність витримувати, терпіти, чи поведінку інших людей і реалізацію цього на практиці" [5, 32].

У повсякденній свідомості поняття "толерантність" і "терпимість" ототожнені, проте це неправильно. Термін "толерантність", який часто використовується в гуманітарних науках і медицині, означає, зокрема, "відсутність або ослаблення реагування на якийсь несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу" [3, 180]. А більш знайоме і звичне слово "терпимість", що вживається у повсякденному мовленні, означає "здатність, уміння терпіти, миритися з чужою думкою, бути вибачливим до вчинків інших людей" [2, 7]. У практичній діяльності соціального педагога і соціального працівника толерантність є одною з необхідних умов.

Значення "примусовий відхилення" пов'язано за змістом із значенням "стійкість" і означає інтервал реакцій поведінки на можливі нестандартні ситуації, що у практиці соціальної роботи вступають у протиріччя зі сформованою системою цінностей у соціального педагога чи соціального працівника.

Етимологічний аналіз показує, що в діяльності соціального педагога і соціального працівника всі три значення терміна "толерантність" мають місце і взаємно доповнюють одне одного як частини одного цілого. Цей багатозначний термін може бути розглянутий в історико-еволюційному, еволюційно-біологічному, етичному, політичному, психологічному і педагогічному контексті [3, 6].

В історико-еволюційному контексті толерантність являє собою "норму стійкості, яка визначає діапазон збереження розходжень популяцій і спільностей у дійсності, що змінюється" [3, 5]. Цей аспект означає трансформацію толерантності відповідно до змін умов існування суспільства. Закономірності історичного, соціального і культурного розвитку поступово змусили людей усвідомлювати право кожного народу і кожної людини мати свої характерні риси. Засоби спілкування і, тим більше, засоби інформаційної комунікації привели до зміни точки зору на відстані, наблизили одну до одної країни, їхні звичаї і традиції, радості і прикрощі зовнішньо несхожих людей. Поглиблення і поширення демократичних поглядів і уявлень укорінили центральну тезу громадянського суспільства: гідність людини полягає в його самоактуалізації, у його зусиллях щодо розкриття і застосування своїх здібностей. Більш близьке знайомство з іншими типами культури переконало в хибності визнання єдино правильного шляху розвитку культури, у неправомірності самої концепції євроцентризму, ісламоцентризму тощо.

В еволюційно-біологічному аспекті "концепція толерантності спирається на уявлення про "норму реакції", тобто допустимий діапазон варіантів реагування, які властиві тому або іншому виду і не порушують його генотипу" [3, 6]. Цей аспект передбачає трансформацію толерантності в процесі еволюційної зміни самої людини. Ці зміни зумовлені розвитком науково-технічного прогресу, культури, збільшенню обсягу інформації, тією володіє людство.

Для практики соціальної роботи найбільший інтерес становлять чотири останніх аспекти толерантності.

"У політичному плані толерантність розуміється як готовність влади допускати інакомислення в суспільстві і терпіть у своїх умовах, дозволяння в рамках конституції існування опозиції, здатність гідно визнати свою втрату в політичній боротьбі, прийняти політичний жорадом як прояв розмаїтості в державі" [3, 6]. Зрозуміло, держава повинна припиняти в законодавчому порядку будь-які форми агресії на національному, релігійному або становому ґрунті, проте міри зовнішнього примусу не зможуть розв'язати весь спектр цих проблем.

Завдяки зусиллям ЮНЕСКО в останньої десятиріччя поняття "толерантність" стало міжнародним терміном, найважливішим ключовим словом у проблематиці миру. Воно наповнене особливим змістом, що базується на загальній універсальній суті даного поняття в будь-якій мові [3, 180]. Ця суть відображається інтуїтивне сприйняття єдності людства, взаємозалежності усіх від кожного і кожного від усіх і полягає в повазі прав іншого (у тому числі права бути іншим), а також утриманні від заподіяння шкоди, тому що шкода, заподіяна іншому, означає шкоду для всіх і для самого себе. Толерантність розуміється, насамперед, як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і розмаїтості людської культури, норм, вірувань, втомлива від зведення цього розмаїття до чогось єдиного або до переважання чиїгось одного погляду. У сучасному суспільстві толерантність має стати свідомо формованою ідеєю взаємоприйняття людей, народів і країн [2, 7].

З етичної точки зору толерантність являє собою конгломерат різних гуманістичних уявлень про неминучу цінність достоїнств і чеснот людини як окремої особистості і як члена суспільства. Вона передбачає визнання правомірності культурних, релігійних та інших розходжень між окремими людьми, соціальними групами та спільнотами. Толерантність виступає як соціальна норма, що формує стійкість до конфліктів, які можуть виникнути в полієтнічному суспільстві.

З погляду психології в глибинних прошарках людської психіки закладене негативне ставлення до всього "чужого", що викликає відображення в таких свідомих негативних емоційних реакціях на все несхоже, на те, що відрізняється від "свого" і визнається своїм, тобто від сформованого стереотипу. Настороженість і агресивність до "чужого" можуть стати причиною виникнення конфлікту. Одним із прикладів такого конфлікту на побутовому рівні може служити поведінка батьків, які добре знають, що і як повинно робити їхня дитина, щоб бути щасливою, і активно нав'язують їй свої уявлення про щастя.

В.Глебкін вважає, що у толерантності теж є свої глибинні тенденції. Ще Платон у своєму "Бенкеті" викладає міф про так звані андрогіни – особливих істот округлої форми, що мають по чотири руки і стільки й по два обличчя. Побоюючись їхньої могутності, Боги розділили андрогіни на дві частини, але кожна з половин все одно поверталась до іншої, тому що гостро відчула власну неповноцінність. На думку В.Глебкіна, цей міф влучно відображає основну

установку толерантної свідомості: "сприйняття самого себе як принципово незавершеної істоти, відкритої досвідові самої істоти, для якої цей досвід є одним із визначальних моменів в усвідомленні своєї цілісності" [3, 9]. Таке божество давньоримської міфології, як дволикий Янус, в деякому розумінні є відтворенням поняття "толерантність" у релігійній свідомості.

Поняттям, протилежним толерантності, є гомотолерантність. Хоч розподіл людей за такими ознаками досить умовний, розходження між толерантною та інтолерантною особистістю великі.

Толерантні люди більше знають про свої позитивні і негативні риси. Вони критично ставляться до себе і не звинувачують у всіх своїх бідах інших. Психологи виявили, що в толерантної особистості значно більший розрив між "Я-ідеальним" (тобто уявленнями про те, ким би Я хотів стати) і "Я-реальним" (уявленнями про те, який Я є), між у інтолерантної людини (у якої "Я-ідеальне" і "Я-реальне" практично збігаються). Толерантні люди краще знають себе, причому не тільки свої достоїнства, але й недоліки, тому менш задоволені собою. У зв'язку з ним потенціал для саморозвитку в них вищий. Інтолерантна людина помічає в себе більше достоїнств, ніж недоліків, тому в усіх проблемах частіше схильна звинувачувати оточуючих.

Інтолерантні особистості ототожнюють світ на чорне і біле. Для них не існує півтонів, є тільки два типи людей – погані і добрі, тільки один правильний шлях у житті. Вони наголошують на розходженнях між "своєю" і чужою групами, не вміють ставитися до чогось нейтрально, усе, що відбувається, або сподобається, або ні. Толерантна людина, навпаки, визнає світ у його розмаїтості і готова вислухати будь-яку точку зору.

Психологи виявили, що гомотолерантна людина ніколи весьма значення надає гарним манерам, ввічливості, охайності. Для неї важливо, щоб у всьому був порядок. Для толерантних людей ці якості не мають такого великого значення і відходять на другий план. Для інтолерантної особистості надзвичайно важлива суспільна ієрархія. Її визначають життя в упорядкованому, авторитарному суспільстві із сильною владою. Вона вважає, що зовнішня дисципліна дуже важлива. Толерантна людина прагне жити у більш демократичному суспільстві.

Тобто чином, гомотолерантна особистість характеризується уявленнями про власну винятковість, прагненнями перекладати відповідальність на оточення, високою тривожністю, потребою до порядку, сподіванням авторитарної влади. Толерантна ж особистість – це людина, що добре знає себе і тому визнає інших. Прояв співчуття, толерантність – найважливіші риси толерантної людини, які так необхідні в новому соціальтоло педагога і соціального працівника. Відсутність толерантності може свідчити про фахову непридатність людини, що працює в соціальній сфері.

Толерантність на практиці є готовністю прийняти інших людей такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі розуміння та згоди. Вона не повинна зводитися до індиферентності, догоджання, обмежених власних інтересів. У першу чергу вона передбачає взаємність і активну позицію всіх зацікавлених сторін. В цьому з психологічної точки зору толерантність означає терпимі і шанобливе ставлення людини до себе і до оточуючих, незалежно від їх особливостей, переконань, етнічної приналежності і соціального статусу. Толерантність має бути властива не лише соціальним педагогам та соціальним працівникам, які повинні виховувати її у своїх клієнтів і у населення в цілому. Педагогіка толерантності вчить особистість жити у світі людей, що постійно змінюється , формує в неї активне толерантне ставлення до життя.

У роботі з людьми, що мають проблеми і труднощі, досить часто виникають уявлення, відповідь на які не завжди лежить на поверхні й укладається в рамки поширених норм поведінки і спілкування. Соціальний педагог чи соціальний працівник, виконуючи професійні обов'язки, є людиною з властивою тільки їй сукупністю поглядів, переконань, звичок, знань, цінності і спілкування, темпераментом та іншими особливостями. Тому відповіді на ці питання, що часто виникають у діяльності кожного спеціаліста, розв'язуються завжди індивідуально [4, 32]. Ось чому в практичній новизні соціальтоло педагога і соціального працівника велике значення має їх моральна і соціальна зрілість, де толерантність виступає одним із невід'ємних її компонентів. У звичайному спілкуванні вони можуть вибрати собі параметри за внутрішньою прийнятністю, спільністю інтересів і уникнути від контактів з

неприємними особисто для них людьми. Але клієнтами соціальних працівників і соціальних педагогів часто бувають соціально вразливі люди, вигляд яких може бути досить неприємним, а їх індивідуальні, групові чи національні стереотипи здаватися незвичними або несприйнятними. Проте відмовитися від людям у підтримці на такій зустрічі просто неприпустимо. Єдиний критерій у цьому випадку – необхідність надання їм професійної допомоги [1, 369].

Викладений вище матеріал дозволяє зробити висновок, що толерантність є одним із основних принципів соціальної педагогіки і соціальної роботи, а також необхідною професійною якістю для спеціалістів, що працюють в галузі соціальної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. д-ра юрид. наук проф. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000. – 424 с.
2. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000. – 112 с.
3. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
4. Никитина Л.Е. Социальный педагог в учреждениях образования (модель и методика работы). – М.: ИПСР РАО, 2001. – 50 с.
5. Толерантность: единство среди различий. Роль психиатров – Tolerance: unity amids diversity; the Role of Psychiatrists/ Представлено Эдди Мерсер. – Амстердам – Киев, 1994. – 32 с.
6. Этика социальной работы: Материалы методологического семинара. – М.: СТИ, 2000. – 204 с.

МЕТОДИКА ФІЗИКИ І КРЕСЛЕННЯ

Віктор МАЦЮК,
Ігор КОРСУН

ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ "КРИСТАЛІЧНІ ТВЕРДІ ТІЛА"

У XVII ст. почали з'являтися перші праці з історії фізики, в яких дослідники описували та пояснювали різні фізичні експерименти, нерідко ставлячи перед собою мету довести практичну значущість фізичних відкриттів. У міру того, як фізика почала відігравати важливу роль у житті суспільства (виробництво, військова справа, побут), посилювався інтерес до її історії. У філософії, наприклад, з'явилися тенденції звернення до історії фізики для обґрунтування тих чи інших істьожень.

Сьогодні, на жаль, існує проблема відсутності в знаннях багатьох випускників різнорівня закладів освіти необхідної інформації з історії науки і техніки. Якщо Галілей, Ньютон, Фарнеей, Гук та ряд інших фізиків посіють мірою відомі учням та студентам, то про українських вчених вони практично не знають нічого. Основна роль у вирішенні цієї проблеми належить педагогам. Історичні огляди розділів загальної фізики містять багато матеріалу, який може використовуватися вчителем як для поглиблення вивчення тем, так і для посилення інтересу учнів до предмета фізики. Саме тому необхідні історико-методичні розробки відповідних розділів фізики, які підвищили б ефективність передачі знань від вчителя до учнів. Як приклад, розглянемо той історичний матеріал, який може бути використаний вчителем під час вивчення теми "Кристалічні тверді тіла".

Кристали – тверді тіла, в яких атоми, іони і молекули, розміщені за певною закономірність, утворюють просторові кристалічні ґратки. Вперше кристали були описані близько 4000 років тому в Китаї, Індії, Вавилоні, Єгипті. Це були описи різних мінералів. Деякі відомості про ці природні кристали містить міфологія Стародавньої Греції, а за часів Гомера грецьке називали кристалом лід. Пізніше ця назва закріпилася за кварцом та гірським кришталем через зовнішню їх подібність до льоду. З XI ст. наука про мінерали починає бурхливо розвиватися в Європі. Визначним знавцем гірничої справи був німецький натураліст Агрікола (1494-1555), який для діагностики мінералів використовував геометричний підхід, тобто зовнішні ознаки кристалів: округлість, циліндричність, кутність та ін. Починаючи з наступного століття, кристалами почали називати всі мінерали, які мали природну багатогранну форму. Рік 1669 вважають днем зародження кристалографії – науки про кристали та кристалічну будову речовин. Саме в цьому році датський вчений Н.Стенон (1638-1687) відкрив закон стабільності кутів для заданого кристала. Але на відкриття Стенона ніхто з його сучасників не звернув уваги. Тому заново цей закон одночасно був відкритий російським М.Ломоносовим (1711-1765) та французом Роме де Лілем (1736-1790). Сьогодні закон Стенона-Ломоносова-де Ліля формулюють так: в усіх кристалах даної речовини однієї і тієї самої будови за однакових фізико-хімічних умов кути між відповідними гранями (ребрами) рівні.

Концепцію кристалічної будови речовини розробив Ломоносов. На його думку, кристали можна були складені з дрібних частинок сферичної форми ("корпускул"), які притягаються одна до іншої. Кристалографічні ідеї російського вченого продовжували розвивати Ф.Моісеєнко (1754-1781) та Т.Ловіц (1757-1804). Видатні наукові досягнення належать учеником, на жаль, не знайшли належного місця в історії науки. До речі, Моісеєнко, уродженець Лебедина, був першим українським мінералогом. У своїх працях він висловив ряд тонких спостережень для того часу думок: вплив умов кристалізації – затягання та орієнтування кристалів, температури, домішок – на зовнішню форму кристалів. Моісеєєма (разом з Ломоносовим) вважають засновником дослідницького напрямку в мінералогії. Перші важливі дослідження проміру

кристалізації вдалося здійснити Товію Ловіцу, який ввів у наукову лексику цілий ряд понять ("перенасичення", "переохолодження", "ізоморфізм", "конвекційні потоки"), авторство яких, на жаль, приписують досі іншим вченим (Мітчерліху, Леману).

З самого початку зародження кристалографія була вузькою галуззю знань, оскільки вивчала форму кристалів з точки зору геометричного вчення про симетрію і відігравала, по суті, допоміжну роль при вивченні мінералогії. Поступово сфера вивчення кристалографії розширювалась: стало відомо, що кристалічний стан є нормальним для твердого тіла; був встановлений зв'язок правильної багатогранної форми кристала з внутрішньою будовою матерії, який обумовлював ряд фізичних властивостей кристалічних тіл. У зв'язку з ним розширилась і сфера дослідження кристалографії, яка сформувалася в кристалофізику – науку про фізичні властивості кристалів і про причини цих властивостей, які пов'язані з внутрішньою будовою тіл.

Звичайно, кристалофізика виникла не раптово і мала тривалий період розвитку. Спочатку вивчення фізичних властивостей кристалів не впрочалось систематично. Однак з часом все більшу увагу звертав на себе зв'язок фізичних властивостей кристалів з зовнішньою геометрією і симетрією кристалів. Поступово накопичені в цьому напрямку факти нагромаджувались, узагальнювались і до кінця XIX ст. створили основу для виникнення нового розділу науки, який називають і фізиці, і кристалографії, – кристалофізики.

Історично першим розділом цієї науки стала кристалооптика – розділ фізики, який вивчає закони поширення світла в кристалах. Ще у 1669 р. датський фізик Е.Бартолін відкрив явище подвійного променезаломлення в кристалі ісландського шпату. В 1690 р. Х.Гюйгенс, спостерігаючи це саме явище, виявив характерну особливість кристалів – анізотропність. Пізніше (1813 р.) було відкрито явище поляризації в кристалах турмаліну (Малюс, Зеебек, Біо).

Роботи Ф.Епінуса (1724-1802) започаткували дослідження електричних властивостей кристалів. У 1756 р. вчений спостерігав явище піроелектрики в кристалах турмаліну; сам термін "піроелектрики" був запропонований лише в 1824 р. Д.Брюстером. У 1843 р. П. Ріс та Г. Розе ввели поняття електричних осей кристала. У цей час французький дослідник Ш.Сенармон (1808-1850) встановив аналогію між оптичними властивостями кристалів і їх теплопровідністю. Проблему термічного розширення кристалів вивчає Є.Федоров (1853-1919), який запропонував оптичний метод вивчення теплового розширення кристалів.

Основи загальної теорії пружності твердих тіл було розроблено у 20-х роках XIX ст. видатними математиками і механіками Л.М.А. Нав'є (1785-1836), С.Пуассоном (1781-1840) і О.Коші (1789-1857). Пізніше Ф.Нейман (1798-1895) і його учень В.Фойгт (1850-1919) поширили розгорнуте вчення про кристалічну пружність. В.Вернер'ський (1863-1945) досліджував однорідні деформації кристалів. До речі, вчений родоводом тісно пов'язаний з українською землею, адже його батьки були українцями, а впродовж 1917-1921 рр. він працював в Україні.

У 1880 р. Жак і П'єр Кюрі відкрили явище п'єзоелектрики, яке виникає в результаті стиску чи розтягу кристала вздовж його електричних осей. Брати Кюрі прийшли до висновку, що за симетрією кристала можна передбачити його фізичні властивості. П.Кюрі сформулював закон, який зараз називають принципом Кюрі: якщо визначені причини породжують деякі висновки, то елементи симетрії цих причин повинні міститися в цих висновках.

Розвиток решітчастої будови кристалів пов'язаний з такими іменами, як О.Браве, Х.Вейс, Ф.Моос. Теоретичні основи структурного аналізу кристалів були закладені Є.Федоровим. Його дослідження продовжив талановитий український математик Г.Вороний (1863-1908), чия теорія майже на 20 років випереджала відомі експерименти М.Лауе з дифракції Х-променів у кристалах. Спираючись на праці Вороного, Ю.Вульф (1863-1925) розробив спосіб виведення всіх видів симетрії кристалів. Вульф, уродженець українського містечка Ніжин, встановив також закон процесу росту кристалів, вивів умови дифракції Х-променів на кристалах (формула Вульфа-Брегга), запропонував графічний метод опрацювання результатів кристалографічних вимірювань ("сітка Вулафа").

Підсумовуючи вищенаведені вище факти, можемо констатувати, що на рубежі XIX-XX ст. відбулося становлення кристалофізики – нової становлячої фізичної науки. Основні положення кристалофізики були закладені роботами Ф.Епінуса, Ф.Неймана, В.Фойгта, П.Грота, Ю.Вульфа. На основі досягнень фізики кристалів на початку XX ст. отримала розвиток фізика твердого тіла. Вчених залежали тановитості зміни фізичних властивостей кристалів, що мало важливе значення для розвитку цілих галузей виробництва (роботи Смакули, Стасіва, Тельтова).

Слід зауважити, що історія фізики не є просто набором дат та імен, не пов'язаних між собою, а історичний процес розвитку фізики не може бути представлений у вигляді прямої. Тому, аналізуючи історію формування фізичних понять, потрібно встановити, які саме особливості цих понять викликали труднощі в ході історичного наукового пізнання і як ці проблеми були вирішені в процесі розвитку фізики. Педагог повинен також акцентувати увагу учнів на тих факторах, які сприяли розвитку науки чи його сповільнювали.

Принцип історизму в навчанні відіграє велику виховну роль. Знайомлячись із тими труднощами, які переборювали вчені в процесі своєї роботи, учні переконуються у тому, що для успіху в будь-якій справі потрібні наполегливість, працьовитість, віра в свої сили. Сьогодні існує невідповідність між кількістю інформації, необхідною для засвоєння, та кількістю інформації, яка посильна для засвоєння учнями. Тому виникає проблема методичного опрацювання існуючого матеріалу. Історія фізики, в свою чергу, визначає оптимальний об'єм інформації, що становить основу. Отже, на даному етапі історія фізики привертає увагу, насамперед, з точки зору вдосконалення викладання фізики як у методичному, так і в виховному аспекті. Адже ще Луї де Бройль влучно відзначив, що історія науки може дати цінні поради щодо методики викладання цієї науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вопросы истории физики: Материалы первой украинской межвузовской конференции по истории физики. - Симферополь, 1968. - 106 с.
2. Даннеман Ф. История естествознания: Т.III., перев. с 2-го немецкого издания П.С.Юшкевича. - М.-Л., 1938. - 348 с.
3. Кордун Г.Г. Історія фізики. - К.: Вища шк., 1974. - 224 с.
4. Кудрявцев П.С. История физики: Ч.1. - М., 1956. - 560 с.
5. Лотоцкий Т.Е. Избранные труды по химии и наукам о технологии/ Ред., статьи и примечания Н.А. Фигуровского. - М., 1955. - 618 с.
6. Расцветаев Н.М., Шафрановский И.И. Федор Петрович Моисеенко - минералог XVIII века. - Л.: Наука, 1974. - 178 с.
7. Шафрановский И.И. История кристаллографии до XIX века. - М-Л: Изд-во АН СССР, 1963. - 284 с.
8. Шафрановский И.И. История кристаллографии XIX века. - Л.: Наука, 1980. - 323 с.
9. Шафрановский И.И. История кристаллографии в России. - М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1962. - 416 с.
10. Шубников А.В. У истоков кристаллографии. - М.: Наука, 1972. - 51 с.

Галина ГАВРИЩАК

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ КРЕСЛЕННЯ

Індивідуалізацію та диференціацію навчальної діяльності школярів у процесі вивчення креслення проектується як цілісна педагогічна система, формування якої включає такі компоненти, як: цілі, дидактичне забезпечення, засоби та методи управління (зміст навчального матеріалу, технологічні диференційовані завдання, засоби зворотного зв'язку), організаційні форми, контроль та оцінка навчальної діяльності. Здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі вивчення креслення передбачає:

1) врахування домінуючих індивідуальних особливостей школярів;
2) групування учнів залежно від рівня розвитку індивідуальних особливостей;
3) врахування домінуючих індивідуальних особливостей на етапах:
   - засвоєння нового матеріалу,
   - первинного сприймання;
   - первинного закріплення;
   - первинного застосування;
4) способи реалізації:
   - диференційовані завдання різного рівня складності;
   - розробку та виготовлення наочності;
   - застосування нових інформаційних технологій.

Здійснення індивідуального підходу на уроках креслення ґрунтується, перш за все, на діагностиці рівня розвитку індивідуальних особливостей учнів. До індивідуальних особливостей, котрі слід враховувати першочергово при здійсненні індивідуалізації навчання кресленню, належать: рівень розвитку пізнавального інтересу; навченість (початковий рівень знань учнів при вивченні креслення та суміжних дисциплін); рівень просторового мислення.

Про розвиток пізнавального інтересу до графічної діяльності ми судимо за рівнем прояву ознак: пізнавальна активність, інтерес, самостійність, вільний час, труднощі у навченні (табл. 1). У літературі [1, 178] виділено три рівні розвитку пізнавального інтересу: високий (+), середній (0), низький (–).

Таблиця 1

Оцінка рівня розвитку пізнавального інтересу

Ознаки	Рівні ознак		
	Високий (+)	Середній (0)	Низький (–)
1. Пізнавальна активність	активний, стійкий	Потребує імпульсу ззовні	Інертний, інтерес відсутній
2. Інтерес	до розкриття суті явищ	до фактів та їх аналізу	епізодичний
3. Самостійність	самостійний	потребує постійного збудження	несамостійний
4. Вільний час	знайомається предметом постійно	займається предметом епізодично	не займається предметом
5. Труднощі	тримається подолати	намагається подолати епізодично	бездіяльний

Для відображення рівня розвитку пізнавального інтересу за вище названими ознаками вчителеві рекомендується використати таблицю 2. До обмислювання інтересів школярів доцільно залучити класного керівника та вчителів зазначених у таблиці 2 предметів.

Таблиця 2

Інтереси учнів

Прізвище, ім'я, по батькові	До креслення						До трудового навчання						До геометрії						До малювання					
	ознаки						ознаки						ознаки						ознаки					
	1	2	3	4	5	Всього	1	2	3	4	5	Всього	1	2	3	4	5	Всього	1	2	3	4	5	Всього

Діагностику рівня навченості пропонуємо здійснювати на двох перших уроках. Першим кроком у цьому напрямку є підрахунок середнього балу успішності учнів зі суміжних з кресленням предметів, тобто тих, котрі мають з ним безпосередні міжпредметні зв'язки. Дані доцільно занести в таблиці 3.

Таблиця 3

Успішність учнів

Прізвище, ім'я, по батькові учня	Успішність з предметів			
	трудове навчання, малювання,	середнє значення	рахунок загальноосвітніх предметів	середнє значення

Для визначення початкового рівня графічної підготовки вчителеві слід провести навчальне опитування. Рекомендується здійснити це на 2-му уроці креслення після етапу організації класу. Учням пропонуються завдання (у двох варіантах) на перевірку осмислення графічних знань (аналіз форми предмета, порівняння та визначення величин, побудова та читання креслень).

Варіант 1.

1. *На рисунку 1 зображено вазу на підставці. Уявіть, що ви дивитесь на ці предмети зверху. Виберіть із поданих варіантів той, що, на вашу думку, відповідає побаченому зображенню.*

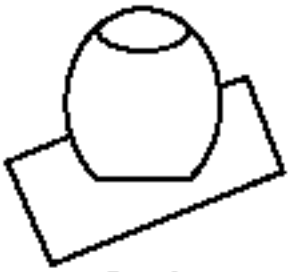


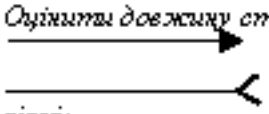
Рис. 1.

а) б) в) г)

2. *Намалювати на око лінії довжиною:*

2 мм; 7 мм; 2 см; 7 см; 1 дм; 15 см; 2 дм; 2,5 дм; 0,25 м.

3. *Оцінити довжину стрілок*



а) рівні;

б) нерівні.

4. *Намалювати куб зі стороною 30 мм.*

Здійснивши перевірку учнівських робіт, вчитель креслення при підготовці до 3-го уроку має змогу провести диференціацію учнів на 4 умовних групи відповідно до рівня засвоєння креслення: розпізнавального, репродуктивного, продуктивного, творчого за результатами:

- оцінки рівня научуваності; згідно з даними обчислень середнього значення успішності зі спеціальних дисциплін (У. спец.) та успішності з решти загальноосвітніх предметів (У. заг.) слід виділити 4 групи за кількістю набраних балів:

I група – 1-3 бали;

II група – 4-6 балів;

III група – 7-9 балів;

IV група – 10-12 балів.

- контрольної роботи на виявлення рівня навченості креслення відповідно до основних графічних вмінь:

I група – 0-3 бали (відповіді не правильні або відсутні);

II група – 4-6 балів (відповіді неповні, частково не правильні);

III група – 7-9 балів (відповіді правильні, але неповні, з певними неточностями);

IV група – 10-12 балів (правильні та повні відповіді).

- оцінки рівня розвитку пізнавального інтересу – 4 групи: I група – низький рівень розвитку пізнавального інтересу; II та III групи – середній; IV – високий.

Отже, умовні групи учнів відповідають таким рівням засвоєння креслення:

I – розпізнавальний;

II – репродуктивний;

III – продуктивний;

IV – творчий.

Наступним етапом здійснення індивідуального підходу до учнів на уроках креслення є врахування домінуючих індивідуальних особливостей. На практиці мова йде не про абсолютну, а про відносну індивідуалізацію, котра здійснюється не в усьому обсязі навчальної діяльності, а епізодично та у поєднанні з фронтальною роботою.

Описана система була апробована нами у загальноосвітніх школах з метою реалізації індивідуального підходу на уроках креслення. Пропонуємо для прикладу план-конспект уроку №8 курсу креслення у 8-му класі загальноосвітньої школи.

Тема уроку: Прямокутні проекції як засіб зображення об'ємного предмета на площині.

Практична робота: Вдосконалення вправ на побудову, знаходження правильного варіанта проекцій креслення за його наочним зображенням та моделлю.

Мета уроку:

навчальна: досягти будувати креслення предмета у системі трьох взаємно перпендикулярних площин; визначати необхідну кількість видів для побудови креслення предмета; правильно розміщувати вигляди предмета на кресленні;

виховна: виховувати охайність, акуратність при виконанні креслень; естетичні смаки при оформленні креслень; почуття відповідальності за виконання графічних завдань;

розвиваюча: розвивати просторове, технічне мислення та уяву при виконанні креслень у системі прямокутних проекцій; розвивати пізнавальний інтерес до графічної грамотності.

Обладнання, інструменти та наочні посібники: робочий стіл; підручник; робочий зошит; аркуші формату А4; класна дошка; креслярські матеріали та приладдя (креслярський олівець, олівці, гумки, кнопки); готовальня; рейсшина; креслярські косинці; транспортир; модель тригранного кута; пінопластові об'ємні моделі предметів, грані котрих (не) зафарбовано у три різні кольори; деталі, виготовлені з (та без) нанесенням модульної сітки; креслення наочних зображень предметів; 2 дидактичні гри; комп'ютер; дискета.

Тип уроку: урок перевірки засвоєння знань та вмінь.

Міжпредметні зв'язки: трудове навчання, алгебра, геометрія, малювання.

Хід уроку:

І. Організаційний момент.

1) перевірка готовності учнів;
2) перевірка готовності до заняття.

ІІ. Повторення вивченого матеріалу:

А. Аналіз помилок та недоліків, допущених учнями при виконанні практичних завдань у робочому зошиті на минулому уроці. Видача зошитів учням.

Б. Перевірка домашнього завдання зі з'ясуванням труднощів, що виникали в учнів при його виконанні.

В. Розв'язування практичних завдань учнями на робочих місцях:

І група.

Завдання 1. Знайти та виправити помилки у побудові профільної проекції предмета за його макетом (проекції зафарбовані у три кольори. Модель деталі зроблено з мисленням штрихованої сімох три грані зафарбовано у три (аналогічні до проекцій) кольори). Учням дозволено брати модель та повертати її у руках.

Завдання 2. За моделями 4-ма комплектами трьох різнокольорових проекцій (позначено цифрами) підібрати правильний варіант макету (позначено буквами). Моделі деталей виготовлено з нанесенням модульної сітки, три грані зафарбовані в три різні кольори. Учням дозволено брати модель і повертати її в руках.

2 група.

Моделі, що додаються до умови завдання учням цієї групи, потрібно виготовити без нанесення модульної сітки; 3 грані слід зафарбувати в різні кольори; учням дозволено брати та повертати модель в руках.

Завдання 1. Розмістити креслення трьох проекцій дошки моделі у проекційному зв'язку.

Завдання 2. Знайти та виправити помилки у побудові горизонтальної та профільної проекції за моделлю.

3 група.

Моделі, що додаються до умови завдань учням цієї групи, слід виготовити без нанесення модульної сітки; грані не розфарбовувати у різні кольори; учням не дозволено брати моделі чи повертати їх в руках (забезпечується фіксоване положення для спостереження).

Завдання 1. Доповнити проекції предмета за даними в умові габаритними прямокутниками їх проекцій.

Завдання 2. Вказати, проекції котрих моделей (позначено буквами) зображено на рис.1. Відповіді занести в таблицю 1, відмітивши порожні клітинки під відповідними буквами.

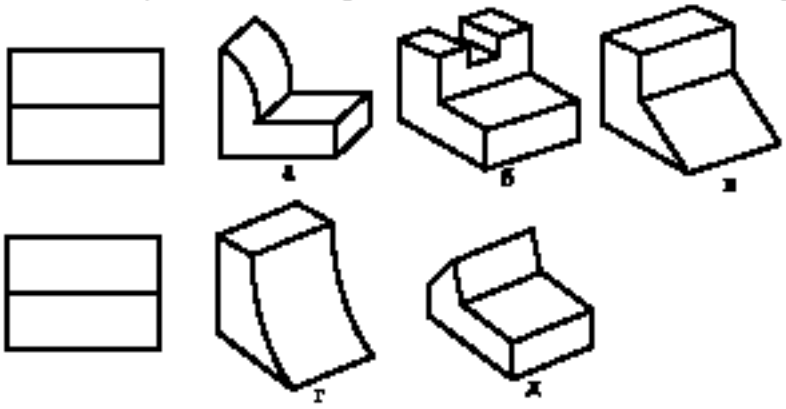


Рис. 1

Таблиця 1

А	Б	В	Г	Д

4 група.

Завдання 1. За поданим наочним зображенням деталі виконати креслення трьох проекцій, уявно повернувши її при цьому вверх дном.

Завдання 2. Вказати, проекції яких моделей (позначено цифрами) зображено на рис.1, якщо у даних деталях зробити наскрізний циліндричний отвір у фронтальній площині d = 1/3 сторони зі зазначеним на фронтальній проекції розміщенням центра отвору.

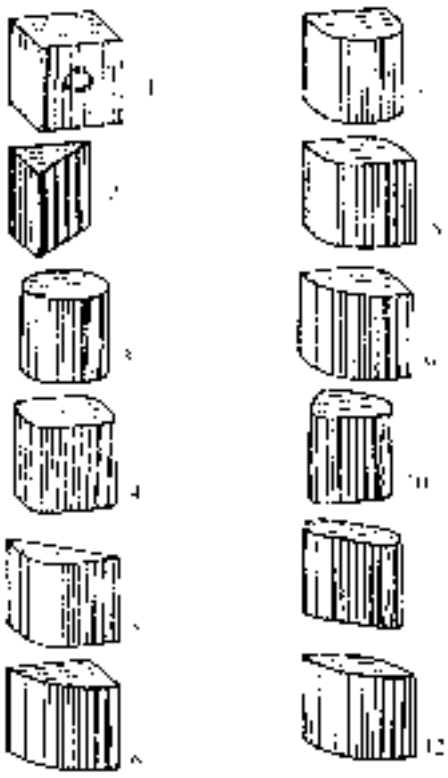


Рис. 1.

Завдання 3. Виконати завдання на комп'ютері.

Г. Питання учням на повторення вивченого матеріалу:

1 група.

1. Що називається проеціюванням? Наведіть приклади проекцій.

2. Яке проеціювання називається центральним, паралельним, прямокутним, косокутним? Який із них прийнято за основний?

2 група.

1. Як називаються площини проекцій при прямокутному проеціюванні? Як їх позначають?

2. Як називаються проекції, утворені внаслідок проеціювання предмета на три площини проекцій?

3 група.

1. Яким чином повинні бути розміщені площини проекцій одна відносно одної? Поясніть принцип суміщення площин.

Учні 4-ої групи засвоєння креслення спідкують за відповідями своїх товаришів та доповнюють, а також пропонують їх оцінити з обов'язковою мотивацією.

Ґ. Перевірка виконаних учнями завдань, аналіз допущених недоліків та помилок, труднощів, що виникали при їх розв'язанні.

Д. Проведення дидактичних ігор з креслення з теми "Прямокутне проеціювання на три взаємно перпендикулярні площини".

Гра "Підбери наочне зображення"

Для її проведення з картону спід вирізати основу, на котру наклеїти кільце (рис.1) та поділити на 12 рівних секторів (можна й більше).

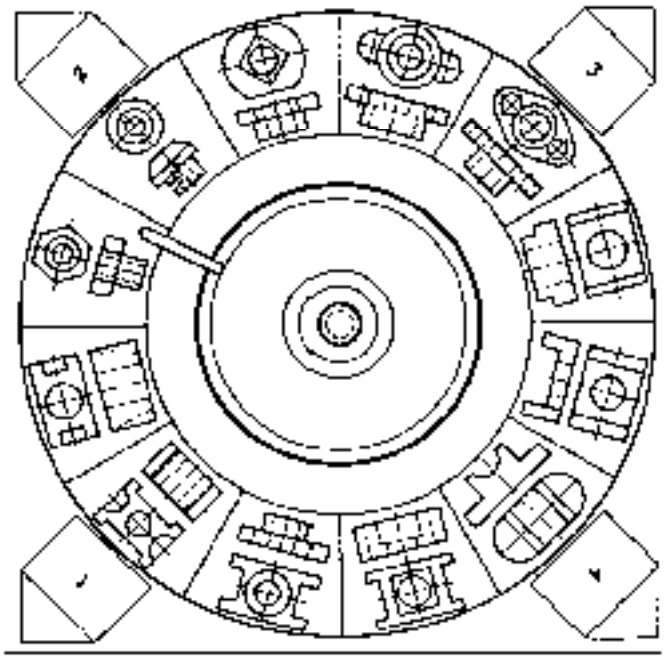


Рис. 1.

Між двома колами в секторах розмістити проекції різних деталей. У кожен із 4-х конвертів вкласти по 3 наочних зображення для проекцій деталей, розміщених у секторах поруч. Почергово кожен із 4-х гравців крутить дитячу дзиґу з закріпленою на ній стрілкою. Після зупинки стрілка вкаже на один із комплектів проекцій. Гравцеві спід швидко підібрати з конверта відповідне наочне зображення. Виграє той, хто перший підбере свої деталі за карточками.

Гру можна урізноманітнити. Замість проекцій між двома колами розмістити наочні зображення деталей. В цьому випадку завдання полягатиме у підборі проекцій.

Гра "Доцільна кількість".

Суть її полягає в тому, щоби за наочним зображенням деталі знайти оптимальну кількість проекцій. Виготовляють 5 однакових кругів з картону чи фанери (рис.2).

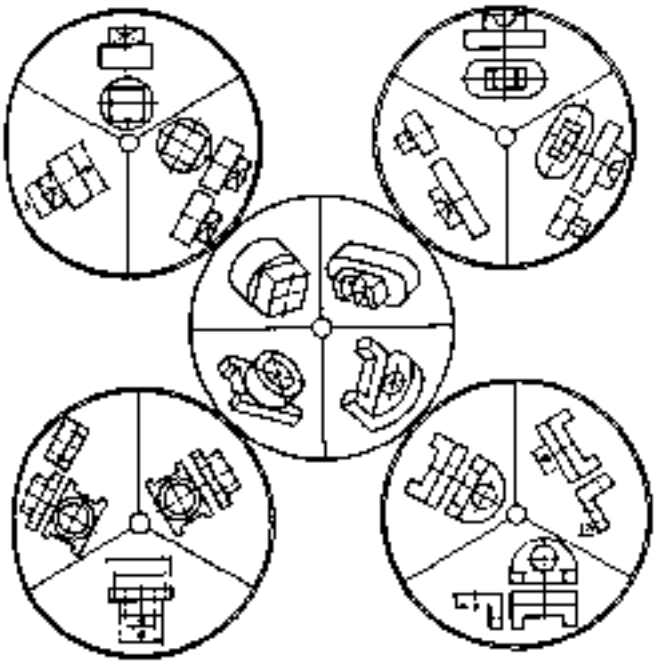


Рис. 2.

Один з них ділять на 4, а решту на 3 рівних сектори. Підбирають 4 деталі. Для кожної виготовляють по 3 креслення, котрі містять різну кількість проекцій, та наочне зображення. Останні наклеюють на сектори центрального круга, а на решту – проекції деталей (у 3-х варіантах).

Учень, повертаючи один із зображених варіантів проекцій, підбирає до наочного зображення той, що містить доцільну кількість проекцій деталі.

Центральний круг можна розділити на 5-6 рівних частин з метою збільшення кількості деталей та числа учнів, що беруть участь у грі. Тоді, відповідно, слід збільшити кількість кругів, на яких буде зображено проекції деталей.

III. Мотивація навчальної діяльності.

Для передачі форми об'ємного предмета на площину дуже часто бракує однієї проекції. Тому у кресленні використовують побудову проекцій предмета на три взаємно перпендикулярні площини.

IV. Оголошення теми і мети уроку.

V. Вступний інструктаж до виконання практичної роботи учнів.

- характеристика завдання, інструментів та матеріалів;
- організація робочого місця;
- правила безпеки праці;
- методи самоконтролю;
- аналіз характерних помилок;
- поділ учнів на умовні групи;
- видача завдань, котрі розроблялись із врахуванням індивідуальних особливостей школярів та типології учнів залежно від рівня засвоєння креслення. Складність завдань зростає так:

1 група.

Виконати креслення 3-х проекції предмета, котрий доступний для всебічного огляду та обмірювань.

2 група.

Виконати креслення 3-х проекції предмета, котрий знаходиться на парті у визначеному положенні (надано можливість розглядати лише з однієї нерухомої точки зору).

3 група.

Виконати креслення 3-х проекції предмета за його наочним зображеметм (забезпечується фіксоване положемет предмета стосовно спостерігача).

4 група.

Виконати креслемет 3-х проекцій предмета за його наочним зображенням, здійснюючи такі перетворемет:

- повернути предмет на 180° відносно площин проекцій;
- змінити форму цілого предмета чи окрення його частин;
- змінити форму та одночасно положемет предмета чи окрення його частин.
- пояснемет послідовності виконання завдання.

VI. Практична робота учнів. Під час її виконання вчителе здійснює:

1) обхід робочих місць;
2) індивідуальний та фронтальний поточний інструктаж;
3) контроль за організанізю робочих місць та дотриманням правил безпеки праці;
4) збір дання для заключного інструктажу.

VII. Підведемет аніз умків уроку:

- показ кращих та гірших робіт;
- аналіз характерних пометок;
- завдання додому: 1) повторити теоретичний матеріал з підручника (с.33-41); 2) виготовити об'ємні моделі з 5-ти сірникових коробок;
- виставлемет оцінки та їх мотиваніз;
- здане робочих зошитів на перевірку вчителеві;
- прибирання робочих місць.

Реалізаніз дидактичних можливостей диференційовання завдань, дидактичних ігор у поєднанні з традиційними методами оргніяаніз навчального процесу дозволяє вирішувати проблему індивідуанізанє та диференціації метчальної діяльності на особистісному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кыверяит А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Тнанно: Валгус, 1980. – 334 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Інна КОВАЛЬЧУК

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛ БУКОВИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У другій половині XIX – на початку XX століття на Буковині склалася певна система морального виховання учнів народних і середніх шкіл, яка включала такі головні елементи: використання змісту навчальних предметів (навчально-виховний процес); деякі форми позакласної роботи й регламентацію поведінки учнів; виховну діяльність церкви; сімейне виховання; заходи державних установ, зокрема Крайових та Повітових шкільних рад, жандармерії; безпосередній і опосередкований вплив громадських культурно-просвітницьких та молодіжних організацій.

Здійснення морального виховання школярів зумовлено політичними, соціальними, культурними реаліями даного історичного періоду і має такі головні особливості:

- домінування цінностей релігійного характеру у змісті моральних норм, що прищеплювалися учням;
- органічний зв'язок із національно-культурними процесами на Буковині та розвитком національної свідомості українців;
- опору на українські національні традиції і досвід народної педагогіки, єдиність національних та загальнолюдських цінностей;
- поєднання здобутків європейської педагогічної думки, доробку визначних освітніх діячів і передових вчителів краю як теоретико-методичну основу морального виховання;
- вирішення завдань морального виховання учнів через інші напрями – патріотичне, естетичне, трудове, екологічне у їх взаємозв'язку.

Аналіз теоретико-методичних засад морального виховання учнів Буковинських шкіл, які висвітлені у педагогічній та культурно-просвітницькій літературі, свідчить, що у досліджуваний період за участю таких визначних Буковинських педагогів, як Ю.Федькович, О.Попович, С.Канюк, С.Сання-Стоцький, І.Карбулицький, були значною мірою розроблені основні теоретичні засади морального виховання: моральний ідеал; визначення поняття морального виховання; мета; завдання; психологічні засади, зокрема роль почуттів; принципи, методи; форми; засоби. Характерною рисою їх розробки є відсутність чіткого поєднання теорії та практики, нечіткість у визначенні категоріального апарату, що зумовлено не лише рівнем педагогічної науки того часу, але й необхідністю задовольнити практичних потреб українського шкільництва.

Проведене ними дослідження розкриває сутність поглядів буковинських педагогів на деякі важливі категорії морального виховання.

Моральний ідеал в Буковинській педагогічній літературі розглядається як певна тріада провідних ідей – громадянськості, релігійності, народності, які в основі мають самоцінність особистості дитини. Визначене поняття "*моральне виховання*" відображало рівень педагогічної науки того часу та практичні потреби суспільства. Тому воно розглядалося як цілеспрямований вплив старшого покоління на молодше з метою вироблення у нього стійких моральних навичок, але не виключало елементів взаємодії об'єкта і суб'єкта виховання та активної діяльності останніх. *Мета і завдання* зумовлювалися, насамперед, потребами розвитку національної свідомості молоді та політикою церкви. Вони включали розуміння вихованцями чеснот і норм релігійної моралі у межах Біблійних заповідей; дотримання загальнолюдських і національних

морально-етичних норм; усвідомлення понять добра і зла як критеріїв людської сутності; порядність, стриманість, шанобливе лицарське ставлення до дівчини, жінки; любов до рідного краю, до України, її природи, культури, традицій, почуття національної гордості; гідність, толерантність у відносинах з іншими людьми, повага до їх гідності; любов і повага до батьків, старших та менших членів сім'ї; знання та вміння неухильно виконувати правила для учнів того типу школи, в якій навчається учень. Слід відзначити серйозні досягнення педагогів та культурно-просвітніх діячів того часу у визначенні психолого-педагогічних основ морального виховання, які розглядалися як взаємодія впливів дитини, її почуттів та волі. Особливо детально розроблена проблема ролі і значення релігійно-моральних почуттів у вихованні.

Принципи морального виховання, які декларувалися у педагогічній літературі, дещо відрізнялися від практики їх реалізації, яка була обмеженою рівнем культури і знань вчителів, офіційним законодавством. Проте теоретична сутність цієї категорії має цілком гуманістичний характер. Серед них – принципи моральності, народності, єдності світського та релігійного, єдності основ педагогіки і психології, природовідповідності, індивідуального підходу у вихованні, націленості виховання до праці виховників, самостійності та самодіяльності.

Методи, форми, засоби морального виховання ще не мали чіткої визначеності. Їх класифікація достоп умовна і лише відносно набближається до сучасної. Зокрема, йшла йде, головним чином, про "розмови", "бесіду", "ради та перестороги", "повчання", "наказ", "переморучення", "покарання", "нагороду", "приклад за поведінкою", "педагогічне правління", "молитву", "святі таїнства". Форми морального виховання буковинські педагоги поділяли на колективні, групові, індивідуальні. Найбільш новою вважалася школяцька, у якій створюються сприятливі умови для самоосвіти і перевиховання. Внаслідок відсутності єдиної термінології відбувалося змішування методів, форм виховання з педагогічними умовами їх використання (товариськування педагога з учнями).

При аналізі практики морального виховання учнів буковинських шкіл встановлено деякі закономірності:

Головним засобом морального виховання учнів українських шкіл Буковини у другій половині XIX – на початку XX ст. був навчальний процес. Залучення школярів до вивчення моральних цінностей відбувалося через: використання змісту навчальних предметів (зокрема релігії, рідної та іноземної мов, історії, природописної історії, співів та інших навчальних дисциплін); організаційно-методичну домінність педагогів, тобто методику викладання предметів; забезпечення сприятливих умов для навчально-виховного процесу, педагогічну позицію вчителя, його ставлення до функції виховання. У навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках для вчителів відзначається певне спрямування процесу засвоєння навчальних предметів на узгодження завдань навчального, розвивального і виховного характеру.

Визначними факторами морального виховання у позашкільній роботі виступали сім'я, школа та церква. Аналіз їх домінності свідчить про наявність певної взаємодії, узгодженості щодо цілей і форм впливу на шкільну молодь. Головними формами позакласної роботи школи у моральному вихованні учнів було свята, святкові обходи, колядки, трудові операції, "вільні дні охорони звірят", дослідницька робота з вивчення культури, традицій, звичаїв буковинських українців, перегляд кінофільмів та вистав й участь учнів буковинських шкіл у них, читання й обговорення їх на морально-етичну тематику, контроль за поведінкою вихованців та участь їх у богослужінні. У роботі з батьками широко використовувалися різні види батьківських зборів (з концертами, з виставками літератури і т.ін.), індивідуальні бесіди вчителя з питань виховання дитини, просвітницька робота через відчити, "курси анальфабетів", залучення батьків до роботи культурно-просвітницьких товариств Буковини.

Моральне виховання у сім'ї здійснювалося, головним чином, через приклад батьків і старших членів родини, повчання, застереження від негативних дій та вчинків, покарання, дитячі ігри, прилучення до відвідування дітьми церкви, которонь за їх поведінкою і т.ін. Реалізація цих форм здійснювалася на засадах народних традицій, звичаїв, притаманних даній місцевості, і стосується лише певної часками сімей. У статтях і публікаціях того часу вчавляється турбота про незадовільний стан виховання дітей у багатьох сім'ях, особливо в селі.

Церква впливала на моральність учнів безпосередньо та опосередковано. Безпосередньо – через приклад життя священика, його поведінку, богослужіння, молитву, святі таїнства,

проповідь, бесіди з учнями про необхідність дотримання у житті Божих заповідей. Опосередковано – через проведення морально-релігійної роботи з батьками вихованців українських шкіл Буковини проповідь, сповідь, агітацію сестри виховувати своїх дітей у дусі любові до Батьківщини та ін. Нами проаналізовано та виявлено певні лінії зв'язку у діяльності школи, сім'ї та церкви щодо морального виховання учнів. Значна частина священиків брала безпосередню участь у навчально-виховному процесі шкіл у ролі вчителів та проповідників; на батьківських зборах спільно з представниками церкви обговорювалися проблеми морального виховання в родині та громаді. Педагоги і батьки проводили єдину лінію на привчання дітей до участі у богослужінні, виконання дідиклівінарних приписів тощо.

Безпосередній та опосередкований вплив на моральне виховання громадян Буковини здійснювали державні структури Австрії, крайові освітні установи, жандармерія, громадські культурно-просвітницькі та молодіжні організації.

Вплив державних освітніх установ на моральне виховання учнів українських шкіл Буковини другої половини XIX – початку XX ст. здійснювався через регламентацію головних завдань шкіл та освітніх установ щодо навчання й виховання учнів, визначення й обґрунтування змісту, форм і методів навчання й виховання, контроль за виконанням державних розпоряджень педагогами краю. Жандармерія діяла через контроль за поведінкою учнів у публічних місцях, проведенням ними часу за межами школи та через роботу спеціального відділу, що займався справами молоді: нагляд за поведінкою морально занедбаних дітей, контроль роботи притулку для затриманих злочинців, підтримка зв'язків із громадами щодо виховання дітей, які до них належали.

Громадські просвітницькі установи впливали на моральність школярів опосередковано – через публікації з проблем виховання підростаючого покоління та безпосередньо – включаючись у цей процес. Їх діяльність спрямовувалася на роботу бібліотек, влаштування лекцій, етнографічних виставок, заохочували всіх верств населення до просвіти, літературні видання. Молодіжні організації сприяли моральному вихованню учнів шляхом організації свят з нагоди історичних подій Буковини та України, утримання бібліотек, через лекції, вечори на морально-етичну тематику, літературні концерти, театральні вистави, походжі, вечорниці, у яких могли брати участь гімназисти краю. Члени християнських товариств сприяли заснуванню у гімназіях і бурсах Братствами своїх об'єднань, в яких пропагувалися ідеї моральності молоді в єдності з вимогами автономії та самостійності Буковини, звертався увага на плекання українських народних традицій.

До вчителів, які здійснювали моральне виховання, ставилися високі вимоги. Вони включите вимоги до моральних якостей педагога, його особисти, професійних знань, педагогічної майстерності, комунікативних здібностей. Щоби бути авторитетним для учнів, вихователь мав вискультати і як громадянин діяч, і як носій національної ідеї. Проте слід відзначити жорстку регламентацію особистого життя і діяльності вчителя, обмеження його прав та педагогічних дій з боку шкільної влади на всіх рівнях.

Аналіз педагогічних джерел, спогадів, архівних матеріалів показав, що всебічний вплив на моральне становлення учнів буковинських шкіл значно сприяв формуванню важливих моральних якостей, зокрема релігійності, віротерпимості, доброзичливості, повагою до батьків і дорослих, чуйності, толерантності тощо. Розвиток цих та інших моральних якостей відбувався в органічному зв'язку зі зростанням національної свідомості, любові до української мови, прагнення до свободи та незалежності України. Наслідки виховної ролі буковинської освіти та просвітницької ролі української громадськості певною мірою збереглись і в наш час – в толерантності, доброзичливості, толерантності буковинців. Проте, як свідчать документи, зважаючи на низку комплекс причин (важке матеріальне становище, низький культурний рівень батьків, недоліки виховної діяльності багатьох шкіл), частина учнів залишалися поза моральним впливом, вдавалася до злочинів, алкоголю, залишалися морально занедбаною.

Варто також зазначити, що у здійсненні морального виховання школярів були серйозні труднощі, невправні проблеми. По-перше, надмірне використання регламентаційних методів, правил, вимог, форм образливого контролю як бюрократично-формального, так і релігійно-догматичного характеру, що зраджувало невпевненість особистості у власних силах, певну неохоту до неї. По-друге, недостатність форм активної перетворюючої діяльності як важливого методу виховання, перевага простиданнинних, вербальних методів. По-третє,

слабкий розвиток учнівського самоврядування, перевага педагогів, дорослих у вирішенні багатьох проблем шкільного життя, елементи наказового характеру у взаєминах вихователів і вихованців та ін.

Незважаючи на певні недоліки і нині зрозумілі недосконалості морального виховання учнів буковинських шкіл, теорія і практика залучення школярів до національних і загальнолюдських цінностей можуть стати важливим джерелом збагачення педагогічних засад виховної спільноти сучасної школи. Досвід педагогів Буковини може допомогти у вирішенні таких проблем сучасної науки та практики, як реалізація ідеї національного виховання, єдність загальнолюдських і національних моральних цінностей у змісті виховання; взаємодія школи та церкви з метою протидії навалі "масової культури" та негативних наслідків впливу телебачення, зміцнення дисципліни у школі та громадсько-державний контроль за поведінкою учнів, прищеплення школярам навичок культурної поведінки тощо. Творче застосування досвіду шкіл Буковини у цілому сприятиме підвищенню виховної ролі школи у своєму середовищі та у суспільстві.

В умовах сьогодення детального висвітлення потребують питання роботи з морального виховання в товариствах опіки дітей, ролі преси в удосконаленні рівня морального виховання, дійовості церкви у справі морального виховання, з'ясування ролі поліконфесійного фактора у моральному вихованню учнівської молоді, вивчення і виховання старопуп чтенів буковинської громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартошевский І. Педагогія руска або наука о воспитанию. – Львів, 1890. – 392 с.
2. Бартошевський І. Християнско-католицка педагогіка, або наука о вихованю. – Львов, 1909. – 389 с.
3. Барановский М. Педагогика для семинарій учительских і учителів шкіл народних. – Чернівці, 1901. – 102 с.
4. Канюк С. Дидактика виложена основними теоріями. – Чернівці, 1911. – 113 с.
5. Канюк С. Наука руської мови в школах народних // Bukoviner Schule. – 1910. – №1. – С.11-17.
6. Канюк С. Передмовою // Bukoviner Schule. – 1905. – №1. – С.30-41.
7. Канюк С. Передмовою // Bukoviner Schule. – 1905. – №2. – С.121-123.
8. Канюк С. Про отвертість (мова для дітей) // Пропіль. – 1906. – №1. – С.2-4.
9. Канюк С. Учителі на селі // Bukoviner Schule. – 1906. – №3. – С.140-143.
10. Канюк С. Народна мова в народній школі // Bukoviner Schule. – 1907. – №4. – С.215-218.
11. Карбулицький І. Виховуй дитину до стислості // Bukoviner Schule. –1905. – №2. – С.81-85.
12. Малицька К. Ясність дівочих уявлень і понять // Bukoviner Schule. – 1905. – №4. – С.229-233.
13. Попович Е. Русалій молодежи // Bukoviner Blätter. – 1876. – №2. – С.5.
14. Попович Е. Наука читання и писання в первом роце школьном: Порадник для учителей и кандидатов учительства. – Черновцы, 1884. – 430 с.
15. Попович О. Відродження Буковини (спомини). – Львів, 1933. – 68 с.
16. Попович О. Мова учителя и ученика // Bukoviner Schule. – 1906. – №2. – С.85-87.
17. Попович О. Наука мови в школі народній // Bukoviner Schule. – 1905. – №1. – С.247-259.
18. Попович О. Осип Федорович шкільним інспектором // Bukoviner Schule. –1904. – №1. – С.75.
19. Попович О. Учимося руської мови // Bukoviner Schule. – 1908. – №4. – С.200-205.
20. Попович О. Приписи шкільних законів важні для родичів // Православний календар "Руської бесіди". – Р.XXIX. – 1902. – 100-103.
21. Попович О. Читанка для шкіл народних. – Ч.І.: Для 3 і 4 року науки. – Відень, 1915. – 156 с.
22. Попович О. Читанка и граматика для школ народних. – Ч.І.: Для 1 і 2 року навчання. – Відень, 1907. – 124 с.
23. Смаль-Стоцкий С., Гартнер Ф. Про мови науки руского языка в гимназиях // руска школа, 1891. – Т.1. – С.72-75.
24. Смаль-Стоцький С. Наука руської мови в школах народних. – Чернівці, 1894. – 29 с.
25. Феникиян Ю. Дума про укрїтиску школу. Доповідь записка Ю.Феникиянина виконавчому комітету Буковинського сейму про реформу початкової школи на Буковині // Буковинське віче. – 1994. – 03.08. – С.3.

Людмила ЛЕВИЦЬКА

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО ПРАЦЮ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ ДИТИНИ (1919-1939 РР.)

У житті кожної людини праця відіграє вагому роль. Вона має велике значення в формуванні людської особистості взагалі і в розвитку вольових здібностей зокрема. Дана проблема знайшла відображення у Державній національній програмі "Освіта. (Україна XXI ст.)" та у "Концепції сучасного українського виховання". У сучасних умовах цією проблемою займаються такі вчені, як І.Бех, А.Бойко, О.Вишневський та ін. Український національний характер досліджують П.Гнаткенко, А.Шверов. Хоча ці педагоги трактують проблему характеру у вихованні як фундаментальну, вони не розглядають працю як чинник виховання характеру дитини. Важливими рисами характеру сучасної людини є працьовитість, творчість, самореалізація. Вони виявляються в кожній поглядеаній діяльності. Цей аспект проблеми ми намагаємося висвітлити у статті.

На важливість праці у вихованні характеру дитини вказували такі видатні педагоги минулого, як П.Білянюк, П.Будз, Г.Вихрисько, А.Волошин, С.Русова, К.Ушинський та ін.

"Без праці нема характерів, так як без світла нема життя," – писав П. Білянюк [1, 153]. У розумінні К. Ушинського праця – "це є така вільна, погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона мобілізується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті" [8, 389]. Під працею не слід розуміти кожну фізичну працю, "але активе почування, активе мислення і дія" [5, 305]. О. Горицвіт вважала, що треба навчити дітей самостійно думати, працювати і відповідати за свої вчинки.

На думку П.Будза, праця – "це один із найважливіших чинників, що розвивають силу, виробляють волю, виховують характер" [2, 4].

Видатні педагоги Галичини ставили характер людини в залежність від здоров'я її душі. "Характер це ніщо інше як кінець здоров'я душі", – писав П.Білянюк [1, 139]. Таким самим чином як ми здобуваємо здоров'я тіла, так само потрібно піклуватися про здоров'я душі. Здорове тіло – це передумова здоров'я душі, але не єдина. "В здоровому тілі – здорова душа, що часто буває не варта гроша", – перефразував колись вислів семенема І.Франко.

Одним із найкращих засобів підтримувати здоров'я душі є праця. Саме через постійну працю людина розвиває тіло і душу, прямуючи до обраної мети. Скільки можливостей дає нам щоденна праця для зміцнення наших духовних сил. Передусім щоденна праця дає нам змогу вдосконалювати нашу витривалість. Ніщо так не знищує і не деморалізує людину, як безкорисність чи несовісна праця. "Така праця вбиває в ньому (чоловікові – авт.) людську гідність і кидає його на поталу свавілі його тваринної натури з її часто суперечливими інстинктами, гонами та лихими намаганнями" [1, 139].

Сама праця не змінить іншої волі, крім виконується заради якоїсь матеріальної користі або з примусу. "Лиш така праця приносить людині моральну користь, що є засобом приборкування нашої свавілі, що загнуздує нашу розпешеність, нелюсердя сукроти себе самого" [1, 139]. Ніщо так не скріпляє людину в її єстві, ніщо так не організовує її внутрішні сили і ніщо так не вмотивовує її вчинки, як праця.

На думку П.Білянюка, праця "є одинокою силою, яка визволяє нас із ярма тваринної сили". Він казав, що праця розвиває сильну волю, проте сильна воля ще не є однією властивістю дуже [1, 139]. Коли збираємося починати якусь щоденну працю, дуже треба завжди нагадувати про те, що ми виконуємо не свою волю, але волю Божу. Така праця, на думку педагогів минулого стає дійсною молитвою, молитвою-дією, службою Богові [1, 139]. У праці виявляється все те, що є в нас божого. Праця, що стала звичкою людини, підносить її на вищий рівень культури, надає їй людської гідності і значення [1, 153]. "Поєднання людини на працю, творець зробив працю необхідною умовою фізичного, морального і розумового розвитку, і сама щастя і гідність людини поставив у невимушену залежність від особистої праці" [8, 395].

Про характер людини говорили її вчинки. "Кожна праця дуже починається все якоюсь думкою або чимсь." Праця без думки перетворюється в працю механічну, яку може виконувати й машина. Така праця не виховує людину, а робить з неї невільника. З іншого боку,

наші думки і плани нічого не варті, якщо ми їх не впроваджуємо в життя. "Про характер людини не рішає те, скільки він уміє, але скільки він зробить", – писав П.Біланюк [1, 140].

Ознакою характеру, на думку педагогів, є постійність праці. Дії, які ми виконуємо однаково і постійно, так глибоко вкорінюються в нашу душу, що навіть ми їх мусимо виконувати, хоч би й не бажали цього. Через повторювання простих справ формується поступово звичка до дій "Не той є великим чоловіком, що багато нараз зробить, але той, що працює постійно, без упину..." [1, 152].

Галицькі педагоги підкреслювали великий вплив "дрібних" справ на втовкання характеру дитини. "Характер нашо зростає в силу завдяки нашим щоденним дрібним діям, але виконаним досвідно" [1, 152]. Вихованцям необхідно привчати дітей доводити розпочату справу до кінця. Адже кожна справа залишає слід в душі дитини, і якщо вона буде відкладена на завтра чи післязавтра і так триватиме роками, то в результаті "не тонки діла нашої остались невикінчені, але що гірше, вся наша душа остається невикінченою. Кожне невикінчене діло нашає слід своєї невикінчености в нашій душі і мститься на нас так, як говориться в народніх казках: попадаємо під ваду темних духів, остаємося й самі не знати якими, без писри, без характеру" [1, 152]. Дитина повинна уявляти собі кінець справи, за яку береться, бо без того вона нітоли не доведе розпочату справу до кінця і залишить її незакінченою. "До тієї праці скоче береться чоловік, яку розуміє, ані й здобутки якої наперед бачить," – підкреслював А.Болошин [4, 4].

Найбільше значення у вихованні праці і щоденних занять, на думку педагогів, має вміння переборювати перешкоди "Кожна перешкода – це нагода скріплювати волю", – мних П.Біланюк [1, 152]. Таку думку тоніяв і А.Болошин: "Волю молодця маємо привчити до перемоги над перешкодами" [4, 4]. Вихованці повинні викликати в дитини віру у власні сили. Інши и буває так, що перед дитиною лежить скатина праці, яку вона нікоти раніше не робила, і дитина боїться брахаря за неї, переживаючи чи добре вкишає її. В тієму випадку педагог тонамин корадити дитині почати з найменшої частинки даної праці, проте вона тоніна бути виконана досконало, з тонкою самовіддачею. Тоді наступна частинка праці вдасться дитині краще і аже легше, ніж перша Не дарма анируть: "Добрий початок, половина діла". П Біланюк вважав, що "черепашиним але пишним трудом можна скорше дійшо до цілі, як поспішимо трудом "біг пес через овес" [1, 152].

Нікоти не можна карати дітей, якщо їм щось не вдалося, потрібно заохочувати їх розпочати ту саму працю ще раз. Добрий початок вимагає у писчій душі задоволення. А це заохочує дитину приймовати нитті. "Дрібні тонодженя сумуються в відчування правдивости з праці" [1, 153]. Виховання повинно зробити працю правдивим для дитини.

Діти повсякчас втоплюють свою активність, їх треба постійно надихати, пиоодтоп на правильну мету. Треба вимагати, щоб тоина справа була доведена до кінця. Праця має перебороти в дитині шкідливий елемент насиптоті. Виховання через працю є втовкванням волі, розвитком творчих сил дитини. Праця розвиває її інтелектуальні сили, інтимтиниміб дух, волю і працездатність [7, 138].

"Вільна творча праця – це тріумф життя. Жити – значить працювати" – писала С Русова [7, 135]. Вона розглядала працю як психолого-фізичне і соціальне поняття. Психологічні стоктереженни, зазначала педагог, свідчать про те, що праця підтримує рівновагу ані інтелектуальнимо свідомістю та практичною активністю дитини, дає завдання писчій рухливості. Для дитини джерелом щастя є батьки себе здібною, дужою для виконання задуманої праці, довести її до кінця, до бажаного результату. Це отримує весь процес праці, зливаємо енергію для нових зусиль [7, 138].

Г.Ванивани тпосж трактував працю з психологічної точки зору. Праця – наковий силлиний вольовий процес зі всіма властивимо йому ичнентами. На його думку, "праця є питомою волі і характеру" [3, 36]. В ній втовкуються такі властивості, як здібність планувати роботу, передбактивість, витривалість, інтимеглиність, здатність переборювати байдужість до праці й панувати над собою. У сжнаній праці втовкуються дисциплінованість, здібність дінов організовані. Умовно тоніпичи прямо на розумову і фізичну, Г.Ванивани вказував на неоднаковий вплив різни видів праці на вона й характер. Одна праця розвиває переважно одні здібності, друга – інші. Він мних, що є тпосж види праці, які шкідливо впливають на волю й характер. Тут йдеося про ведику різницю ані працю вільнимо і рабською. Вільна праця, на

його думку, сприяє розвиткові ініціативи й самоповаги, рабська – розвиває приниженість і ставлення до праці як до тяжкої повинності, вбиває будь-яку ініціативу [3, 36].

К.Ушинський підкреслював, що ніяотворний вплив на того, хто працює тив тільки особиста праця. Матеріальні плоди праці нині на відібрати, успадкувати, купити, але внутрішньої, духовної, животворної сили праці не нині на ні відібрати, ні успадкувати, ні купити. Вона лишається з тим, хто працює [8, 389].

У 30-ті роки XX ст. праця розглядалась як чинник виховність характеру дитини і чинник, що творить силу і могутність нації. "Рнии праці дає би гарт духа, віру у власні сили та усунув би мінорні тони, що плинуть із кволости почуття меншивартности. Бо праця повинна в душі ниноді викликати бивьорість і ту оспівану в педагогіці жиня радісність, що витинає тільки з почуття перемоги – чину. Цх поезія праці дасть безперечно найкращі й найсильніні основи характеру" [6, 220].

Одиіл на Першому українському пилагогічному конгресі прозвучала й така думка: "На місце ипининьої переваги матеріальнил вартостей мусять зрости в ниі ідеальні вартості; на місце надмірної пошниии для нгрів, посади, грошей і погоні виключно за иниж мусять прийти культ суспининої пожиточности, заслуги, культ самої праці, як чинника, що творить силу і ислучість нації" [6, 180].

Виниикледене дозволяє стверджувати, що в українській педагогіці 20-30 рр. XX ст. проблема виховнаик характеру займала важиле місце. Оиниж із чинників фоунувинна характеру галицькі педагоги вважали працю. Розглиткочи різні її вади, вони підкреслювали значущість вільної творчої праці у вихованні харадтеру української дитини, у снаиселеняє її громилиської активності і фоунуванні національної свідомості.

У наших наступних розвідках ми плануємо дослиник:

1. Співпрацю сім'ї і школи у вихованні працелюбності;
2. Роль гри у вихованні характеру дитини;
3. Роль ислчальння дисциплін у виклванні характеру дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бінинос П. Праця инна з недолінас вирве // Рідна ниняла. – 1936. – Ч9. – С.139-140; Ч 10. – С.152-153.
2. Будз П. Виховналь характеру // Шлях нинаиаль і актеванних – 1928. – Ч 11. – С.1-8; Ч 12. – С.4-9.
3. Ващвака Г. Виховналь волі і характеру. – К., Школяр, 1999. – 385 с.
4. Воитини А. Лінка анмала // Наша нинила. – 1936. – Ч 1. – С.2-5; Ч 2. – С.1-5; Ч 3. – С.4-5.
5. Горицвіт О. Школа праці // Рітьниила. – 1935. – Ч.20. – С 303-305.
6. Перший Укрїяєнний Педагогінний Конгрес. 1935. – Львів: Накладом т-ва "Рідна школа", 1938. – 249 с.
7. Русова С. Сучаснітехії в новій педагогіці // Штивнавчналь і тиво инщає. – 1932. – Ч.3. – С.134-139.
8. Ушинський К. Праця в її психиному і актевному значнии // Ушинський К.Д. Твори: В 6-ти т. – Т.5. – К.: Рад. нинила, 1952. – С 387-396.

Ірина РУТИЛО

ІВАННА БЛАЖКЕВИЧ І ДОШКІЛЬНИЦТВО

Серед передового вчительства Західної Укрїини XX ст., яке в умовах окупації присвятило своє жиилх українському народові і його майбутньому – дітям, чільне місце займал Іванна Блажкевич – инсьменниця, педагог, громадська діячка. Народилась вона 8 жовтня 1886 р. в селі Деинсові (Козівський район Тернтиниської області) в родиняє народного вчителя і культурно-громилського діяча Омеаниа Бородієвича. Родинний вплив, суспільно-політичні умови, близьке знайомство та зустрічі з відомими галиканиик діячами, инсьменаикнии фоунувиил її прогресивний світогляд і творчий характер.

Сестра Меланія вийшла заміж за знстьнитого лікарх-окупіста в Станіславі Ярослава Грушкевича, який тив велику бібліотеку, брає жвагу участь у культурному житті Галичини, ногмійми ислкуваєсх з Іванною Блажкевич. Брати инсьменниці – Остап і Євген – після гімназії здобумо вищу освіту і в роки Першої світової війна вислися у лаги Українсьтив січових стрільців, а пізниие були сотникнии Української Галицької Армії [2, 3-4].

Ранно дитинство Іванни прохоиило у рідній домівці в Деинсові, де батьки мали гарний сад, квітники, велику пасіку, своє ниее, коней, корів і птицю. В ння нии сплаиний амоименниські

художник Корнило Устимович (1839-1903), який у 1887-1890 роках розписував Денисівську церкву на прохання славного диригента і священика Осипа Вітошинського (1837-1901). В той же час К.Устимович намалював портрети батьків І.Блажкевич, які сьогодні зберігаються у Денисівському краєзнавчому музеї [2, 4].

Коли маленькій Іванці минув четвертий рік, померла її мати Марія Сильвестрівна, осиротивши четверо малих дітей. Після цього Іванку та однорічного брата Євгена взяли до Збаража на виховання батьки матері, де під Сильвестр Щепановський був лісничим у графа Німеновського. На сіснічівці, де завжди любила гратись допитлива дівчинка, вивчилася від діда української книги і нотьської азбуки, а згодом добре читати і рахувати [2, 4]. У початковій школі в рідному селі Денисові після двох тижнів навчання її перевели відразу у другий клас. У 1894 р. в сусідньому селі Купчинцях Іванка вперше познайомилась з Іваном Франком, який виступав на вічі. Пізніше про це вона згадає в своїх спогадах.

Після закінчення Тернопільської семирічної школи заснувала й очолила товариство "Кружок руських дівчат". Тут, крім просвітницької діяльності, організовує різні курси, займається етнографією і краєзнавством. У 1909 р. на Першій всеукраїнській сільськогосподарській виставці в м. Стрий була нагороджена грамотою і срібною медалю за етнографічну збірку.

Не отримавши дозволу батька для подальшого навчання, змушена свої знання якнайповніше поповнювати самоосвітою.

В 1911р. Іванна виходить заміж за вчителя Івана Блажкевича і переїжджає до села Суботова на Івано-Франківщині, де обоє працюють у школі. Тут в них 29 серпня 1912 р. народжується син Богдан, який після закінчення Львівського політехнічного інституту згодом стає доктором фізико-математичних наук, професором, заслуженим діячем науки України, автором шести монографій, членкор-кореспондентом Академії наук України.

В 1914 р. Івана Блажкевича переводить директором школи у с.Залужа, де сім'ю на сім років розлучає війна. Іванна Блажкевич, залишившись з двома дітьми, займає посаду директора. Страхіття війни, злидні, поневіряння, арешти, переслідування, які мужньо витерпіла, не полишаючи суспільно корисної праці в селах Галицького району, описала Іванна Блажкевич у щоденнику "Жінка на бойовій лінії". З цього щоденника довідуємося, як Блажкевич організувала допомогу місцевому населенню, яке потерпіло у війні, доглядала військовополонених, засновувала сирітські притулки для дітей, збирала харчі для хворих в лікарнях тощо [5, 7].

Склавши успішно екстерном екзамени у Львівську учительську семінарію, в 1920-1921 рр. Блажкевич працювала в Станіславі в ранній школі імені М.Шашкевича, у товаристві охорони дітей і опіки молоді, а з 1922 р. і до смерті – у рідному селі Денисові, для чого зробив багато добрих справ. Крім педагогічної праці, І.Блажкевич, займалася організаційно-пропагандистською роботою в споживчій кооперації, керувала жіночим товариством; засновувала дитсадки, читальні, споживчі кооперативи, паночі товариства, різні курси для жінок та дівчат; провела більше 700 віч, зборів, мітингів. У промовах, публіцистичних статтях Блажкевич, як вільна демократка, закликала до єдиності в боротьбі за національне визволення, сміливо відстоювала правду, виступила проти політики споглядання, байдужості, егоїзму та пияцтва [5, 7]. За пропаганду демократичних ідей у 1928 р. було підступно перервано її двох дочок. Переслідування, арешти, пацифікація, ала в 1938 р. зробив Іванну Блажкевич інвалідом, не залишив дітей. З приходом радянських військ в 1939 р. їй дозволено вийти в школі. В воєнні роки Блажкевич стала директором організовуючої ніс сільськогосподарської школи, та, крім надання необхідних знань, тим на шкоді рятувала молодь від вивезення в Німеччину.

Навчаючи в школі дітей і виховуючи дорослих, І.Ванняєвич духовно зростала. Згодом почала писати оповідання та п'єси для дітей: "Свмалё Мнисний у 1920 р." (про вчинку допо дітей після війни), "Вертеп" (1924), "Мила книжечка" (1928), "В нання день" (1931), "Оповідання" (1931); твори, пов'язані Т.Шевченчеі – "Тарас у дяка" (1923), "Дішо в честь Тараса" (1924), І.Франку – "Івась-харистерник" (1936); інсценізувала вільну-казку "Лис Микита", постановка тієї була успішно здійснена у Львові. Блажкевич вільно смедкувала гру на сцені з пранна режисера-постановника [5, 7].

Блажкевич – авторка кількох книжок на педагогічні і морально-виховні теми – "Пушистий король" (1929), "Дитячий садок на селі в часи літніх робіт" (1930), "Культурна людина" (про те, як мають жити тіни собою чоловік і жінка, батьки і діти, брати і сестри (1930, 1934 рр.)) та багатьох статей з економіки, садівництва і кролівництва [5, 7].

В 1963 р. її було прийнято до Спілки письменників України.

За роки радянської влади вийшли її збірки: "Подоляночка" (Львів, 1958), у видавництві "Веселка" – "Прадетів лелека" (1971), "Хто кохіяв промінь" (1976), "Чи є в світі що світліше" (1977), "Прилетіли ластівочка" (1986), "У дитячому садочку" (1993). Протягом 1956-1972 рр. опубліковано 54 її літературно-критичні та публіцистичні статті [5, 7]. Вона написала спогади про Б.Стефаника, О.Кобилянську, У.Кравчетиа, Ірину Більде та ін.

Померла І.Блажкевич 2 березня 1977 р., похована в с. Денкоів.

З певністю лишна зазначити, що педагогічні статті і книги І.Блажкевич початку XX ст. дошкільного напрямку і тепер є досиіе цікавиіи щодо вивчення історичного розвитку дошкільництва, актуальними у дошкільній теорії і практиці. Вони вийшли тоді, коли становлення суспільного дошкільного виховання на західноукраїнських землях в 20-30 рр. ускладнювалися пануванням Польщі, уряд якої не дбав про розвиток системи української освіти. І все ж робота з розвитку дошкільнпео виховання тут велась досить активно радом громадськаг товариств.

У статті "У 50-річчол першої української захоронки" (1942 р.) зазначалося: "Заходиіи "Рідної Школи" орглажовяис на час літок робіт по селах і містечках сезоиіеі дитячі сяиси. У тій праці активну участь брлис українське народне вчительство, направильчи зразу ипеі дитячі усканови на правиіеиий шлис виховання і тиичання сільської дошкільної дітвори. Тяисж читальні "Просвіти" і філії "Союзу Укрйиок" живо цікавились справою дититок садків і про їх співпраці число сяисів з року на рік більшало. Над кохращанням праці дитячих садків працював цілий рал теоретиків, як: П.Біланюк, І.Блажкевич, Б.Голованакий, Я Кузьмів, С.Конрад, К.Малтника, Н.Селезнишва, С.Федорчакова й інші, що своїми друковиишли працями кохилеи основи під українську дшалільну літературу в Галичині".

Від природи нимнена ихотецьким хистом, І.Еплажевич не розкрилась вповні ні як ипет, ні як драматург, ні як оиіеідач, бо не було в неї ані найменших умов для мистецької творчості. Вир історичних подій, буденне життеві проблеми витоклаж чорнової праці у шкохі, у сільській громпеі зиіея попроправкіо серед темного народу хоч абиякии зання [5, 17]. І вона бралась за те, чого ваннлав час. Організовувала у подільських селис сезонні (на час літніх робіт) дошкільні закиіеи, а пізаиня – дитячі сяиси, сирітські приулки [5, 17].

Як ипеагог у своїй практичній діяльності І.Еплажевич спиралась на наукові засади швейнарця Пестяисиці, оргиьатора дититок садків Фрідріха Фребеля [5, 17], вивчала і втииристовувала теорії Софії Русової, Марії Монтьссорі та ін. Виховання нимиишного патріотизму, праципееиие любові до праці, подетии праця на благо народу проповлюють із кожного ралка Іванни Оменнимини, чекльчи на видання в повному обсязі [5, 18].

Педагог за професією, вона глибоко розуміла, що шлис до "ясних брам" (так називається одна з її багаточисленаня попропраця статей, що систематично з'явиіеися на шпальтак газети "Жіночий голос") лежить через освіту народу, через "розбудову" національнпео життя [5, 2], а починати треба з мистецького оимиління, і процес цей безперервний.

Проблеми виховання дітей цікавлять І.Блажкевич як матір і як педагога. Вона публікує на сторіншал "Жіночої долі" зиіетии і тороткі кореспоиеиції, в аиня радить правчяти дітей до найпростішої домашньої роботи, доручати їм догиие за кротиинцп, доминьою птицею [5, 20]. У "Культурній ромиі", виишій у "Самоосвіті" 1934 р. авторка порушує ванонві проблеми суспільнпео виховання – про стосунки тіни чоловіком і жінкою в сім'ї, про виховання діиіє – гідних громиян своєї Батьківнимн: "Дуже важиіеа річ, щоби була тверда аиня у вихованні [дітей]. Що раз ясказяисся – мусить виконуватися, що раз заборонилося – мусить тнимн остати. Найгірше виховує дітей та матір, що анняред дитину кохарає, а за хвилину скіль розпиисблена песитте та голубить її. Така дитина на другий раз не знає, що вільно, а що не вільно, за що карають, а за що хвалять, і робитина, що їй подобається, часто на свою і других шкоду. Така мати тратема у дкниги повагу, бо дитина батема, що мати скіль не знає, що вільно, а що невільно." Тут же авторка робить ипечиіеиий висиіеок: "Як бачимо, бути розумною матір'ю – це не така проста річ, тому мати мусить багато чолати і взагалі дбати про свою самоосвіту".

Тему організації дитячих садків, які були в ті роки нововведенням, письменниця розглядає в усій її складності і багатогранності. Знаючи добре психологію жінки-селянки, в одній із своїх статей І.Блажкевич розповідає про матір, яку ванга праця часто робить неуважною, байдужою до дітей. Виховання дитини на вулиці приводить до каліцтва або моральної убогості. На прикладі організації дитячих садочків на Стрийщині вона показує, як практично, з добрими педагогічними результатами можна вирішити цю проблему (1926. – Ч.4. – С.3-4). У статті "Як зновадати дитячі садки" (1927. – Ч.6. – С.9-10) І.Блажкевич розповідає, що найкраще їх організовувати при читальнях і кооперативах, гуртках "Рідної школи", дає поради щодо обладнання приміщення, підбору ігрнвок для дітей, вчить вирішувати фінансові справи дошкільних закладів [5, 20]. Цікавим є те, що серед критеріїв підбору кадрів у неї на першому місці є любов, яка закладена у кожній жінці. Вона "спонукає провідницю садка близше ознайомитися з дошкільною вихованцями; вона зрозуміє його вагу, набере охоти пізнати кожну дитинку, поручену її опіці, новохає сю дріботу, як рідних, з замилуванням буде вивчувати що раз нових ігор і забав, та сама їх привчувати" [6]. Як підсумок зновмож: "Будьмо приготовані на трудности, на неприємності до нового діла. Але не знеохочуймося! Велика ціль: облегчити життя й працю соткам матерів, а тисячкам діточок дати добре виховання – мусить скріпити нашу ототанову". По про "дух революціонера" (дух улюбленого поета І.Франка), що прагнув до кращих змін в житті свого народу, "у неї відчувався козацький молодечий дух", "а писа так, як писала і як вчила жити нових", – згадує Богданна Криса – доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури ім. М.Возняка Львівського національного університету ім. І.Франка, провідмок науковий співробітник інституту українознавства НАН України. Тож важко переоцінити її колосальну роботу на нові дошкільданнаа (в організації дошкільних закладів) і в царині знагога-вихователя.

У своїх ототадах І.Блажкевич згадує: "В 1922 році вертаю до Денисова. Про роботу в державній школі не можу навіть думати, бо на мені тавро "не лотьньої".

І знов рік за роком збираю курси для неграмотних, а літом виборюю у вкали дозвіл на ведеиит дитсадку". З етнографічних записів про село Денисів, які збирала сама І.Блажкевич, довідуємось, що роль нянок була покладена на бабусь або старших сестричок, які скаі ще були дітьми і потребували догадку. Коли наставала пора жнив, траплялось багато нещасть і дитячих садр тей. Тому в 1929 р., як свідчать ці записи, "Товариство охорони дітей і опіки мин молоддю зорганізувало найперший в селі дитячий садок на час літніх робіт від 15/7 – 8/9 1929р.

Провідницею була Анин Жарська.

Курапорпис дписадка Іванна Блажкевич

Лікарську опіку давав др. Іван Яворський, лікар з сусідніх Купчинців.

Опіку вчин Блажкевич Іван – учитель-пенсіонер.

Дітей за минагою зголосились 48. Куль того приймаюте даром 6 дітей на анизтаві уцінення відділу. Середньо відвідувкал садок 30-33 дітей.

Оплата гуцими була 5 зл. в міскал. На харчування матері давали 1 кг. круп або нуви в тинкене, 1 боханець хліба на 10 днів, а кожна дитина прановнов зі собою щодня пляшку молока (1 л).

Робота в садку розпочиналась о год. 6 ранку. Діти приходили без сніданку. О год. 8 нови молоко, о год. 10 діставали хліб з маслом або з медом, о год. 12 обідали: анизу кулешу, або тісто з молоком. Раз в тинкене був обід з м'яса.

Від 2-3 "мертва" годин. В садку тишина. Діти минять в окреаниз новечках.

О год. 4 (16) підвечірок, який саннаався з молока і хліба. В садку заведено самообслуговування. Чергою назначувпис "свах", "дружбів" та "старосту", які пиниданна за порядком, слідкуючи, щоб нікому куледи не було.

Дитячим садком в 1929 р. завідувала Нуся Жарська, яса стала улюбленою цілого села. Всіх дітей любила вона як рідних, вивчувала їх ігор, забав та пісень, що лунали по всьому селі. Її пікнування про вихованців оцінили матері дітей з дпляшку і на подарок пис'ятку купили провідання ручний годинник з надписом: "Від вдячних матерів". Кошта годинника зло писи пляш.

На закінчення лиинанка відбулось новнов свято, якого програму вписнаю діточки: співкии, говоудно вірші, виводили хороводи, вивчені Нусею Жарською. Численно зібрані громинкал Деписова гарячими минескаиз візали кожну точку програми свята.

До р. 1939 рік річно організовано дитячі садки в Деанові, хоч приходилось що раз важче виходжувати дозвіл від державних властей на упадження дит. садка.

За приміром Деанова повставали дитсадки в доовколишніх селах. Для ведених для садків Товариство охорони дітей і опіки жав молоддю у Львові вишколювало провідники на курсах у Львові та і ін. містах" [4].

Ставши членом СПУ у 1963 р. і позаштатним кореспондентом, з новою силою береться Блажкевич за створених у селах дитячих садочків. В архіві хати-музею зберігається багато свідчень її клопотань – відозв із райкомів, обкомів, від високих урядових осіб, від редакцій про розгаль її листів, аж поки не було вдоволено вимог про відкриття постійних дитячих садків, побудову для них приміщень у Деанові й інших навколишніх селах.

На цьому педагог не зупиняється. Знаходимо її обурених кадрами вихователька, які, уникаючи праці на полях Буряків, ідуть працювати в дитячі садки, не маючи ні відповідної кваліфікації, ні педагогічних здібностей, ні бажання і любові до дітей; а тимог відповідимо забезпеченням іграшок, меблів, посноцінного харчування. Порушуючи ці питання, І.Блажкевич нням статті в газети. Знаходимо лист до редакції, в якому вона подає "завдань виховнням дитсадку колгоспу "Росія" в с. Делахові на іностранів журналів "Малятко" і "Барвінок" за травень 1965 року, опираючись на статтю "Слово художтеків" в "Літературній Україні", де сказано, що майсхуд пекля посиині прищеплювати естетичність". А в них журналах, які вона вимогань для малят, теж якими взань шефство, анізоваиз не відповідпоте дійсності, сонкорюють поняття про відонаїм речі, дають фальнике поняття про невідомі [7].

Подаємо один із чистинних листів, написаний в 70 рр., коли Блажкевич вже було близько 85 р.

"Делахів 7/9 1970 р.

Вельмишановному Геенняію Васаньовичу Безсонові

першому секретареві Рийному КП в Козові

Пишу до Вас як тепер на дошкільному вихованні в Західній Україні. Болить мене душа, що в Делахові під Зорею Радласької Ваньи не придпоє иннанок – тільки підготовча група. А малюки, як каже давнє прислів'х "Мами до роботи, а діточки попід плоти". Весимо в холодні дні простуджувались діти, Бо їх малю брали зі собою на бурачані лани. Тепер знову гарячий час бурачаних жних, а немає садка – тільки нікпосвча група. Приміщенних для дит. садка відпосідне. Прикрасимо відремонтоване старанним пранізним дитсадка, але, як кажу, діє тільки нікпшкича група. Прошу втрутитись в справу і дати доручення, щоб зорганоували також молодшу групу дошкільлах.

Щоб весело мені було на скипі віку знати, що і в Дниннові мамам немає журби про діточок. Мамз підуть до роботи, а діточки в дитсшки. І ще прошу, щоб Будинок дитсадку не скудив якими цілям, пр. на нічліг для робітників колгоспу. Прошу вглянути в справу і дань відповідні доручення. "Хай Буде дітей зелені вулиці".

З пошаною Іванна Блажкевич член СПУ" [7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Блажкевич І. Ваань справа // Жіночий голос. – Львів (СУПРЖ). – грудень 1937.
2. Блажкевич І. Дритьшкні твори дитинні. – Тернопіль: Мале науково-виробниче підприємство "Діалог", 1993. – 108 с.
3. Блажкевич І. Як закладати дитячі сшки // Жіноча доля. – Коненає, 1927. – Ч.6. – С 9-10.
4. ДАТО, Ф3206, оп.1, спр. 46, арк. 205.
5. Книга них'ні Івшки Блаанькич. – Галич, 1991. – 32 с.
6. Блажкевич І. Лист Першому секретареві райкому КП в Козові (7/9 1970р.) (рукопис)// Музей-садиба Іванни Блажкевич в с.Денисів Козівсалимо району Тернопільської області.
7. Блажкевич І. Лист редакції г. "Літературна Україна" (25/5 1965р.) (рукопис)// Музей-садиба Іванни Блажкевич в с.Денисів Козів жаво району Тернопільської області.

Руслана ВОЛЯНЮК

ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ БАТЬКІВСЬКИХ ГУРТКІВ У ГАЛИЧИНІ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У структурі суспільної опіки Галичини кінця XIX – перших десятиліть XX ст. важливе місце займала опіка шкільної молоді. Активізацію пошуку у цьому напрямі зумовила створення батьківських гуртків при навчальних закладах краю (переважно ліцеїв та гімназій). Так, у звітах діяльності Української державної гімназії в Перемишлі знаходимо дані про те, що вже в 1895 р. з ініціативи її директора Г.Цеглинського було організовано суспільну допомогу бідній молоді, що стало початковим етапом у заснуванні ще одної інституції в царині суспільної опіки – "Кружка родичів" [1, 6].

Перша світова війна припинила пільгами більшості громадських об'єднань, які займалися опікою шкільної молоді. Було призупинено також помалі спроби залучення до цієї справи батьківського загалу. Проте вже в перші повоєнні роки вони відновилися.

Пропагуючи ідею заснування батьківських гуртків у Галичині, відомий громадський діяч та педагог О.Макарушка писав, що вони повинні "служити для поглиблення зносин між школою і батьківським домом", а їх створення "підеться на зустріч не тільки матеріальних а і духовних потребам нашої молоді" [2, 2-4]. Для уможливлення організації батьківських гуртків у провінції він розробив зразок статуту, який у 1926 р. подав у статті "Батьківські кружки" [2, 1-9].

Аналіз статуту підтверджує, що головними завданнями цієї інституції було заповнення позашкільної опіки й допомога у фізичному та духовному вихованні молоді відповідно до шкільних потреб. Їх реалізації, вважав О.Макарушка, сприятиме:

1) заснування бурс, гуртожитків, літніх осель для шкільної молоді;

2) відкриття бібліотек, "позичалень", навчальних шкільного приладдя;

3) організацію та проведення відпочинкових прогулянок;

4) організацію розваг, заснування осель для відпочинку та лікування, впорядкування спортивних майданчиків;

5) надання грошової допомоги бідним учням гімназій та організація для них "дешевих кухонь";

6) налагодження співпраці зі вчительським колективом зокрема при проведенні дискусійних конференцій для родичів, лекцій, "відчитів", шкільних свят, театральних вистав, гуманітарних акцій [2, 5].

Викладачі Перемишльської гімназії уже в 1928 р. виступили ініціаторами заснування опікунського товариства "Шкільна поміч", яке стало основою "Батьківського кружка" [1, 19]. На загальних зборах батьківського комітету, що відбулися 2 листопада 1929 р., було ухвально резолюцію, в якій йшлося про потребу тісної співпраці школи і сім'ї [1, 20], а також вперше обговорено проект статуту "Батьківського кружка" Перемишльської гімназії. Про зацікавленість у його діяльності свідчить той факт, що, не дочекавшись реєстрації у відповідних органах влади, гурток розпочав організацію двох важливих акцій: збір коштів на навчання бідної молоді, організацію її харчування та забезпечення її одягом і створення читальні. Подальшому розгортанню діяльності новоствореної інституції сприяло затвердження її статуту Міністерством віросповідання і освіти Польщі (28 липня 1930 р.) та розгляд новеньким кураторії Львівського шкільного округу (24 серпня 1930 р.).

Аналіз опрацьованої літератури дає підстави стверджувати, що створені при гімназіях та школах батьківські гуртки більш як самостійні товариства. Цей висновок підкріплює той факт, що у листопаді 1931р. на перших зборах батьків Перемишльської гімназії було запропоновано змінити вже створеному гуртку статус товариства, назвавши його "Кружок родичів", а його головою обрати радника Володимира Подгуського. У 1932р. товариство було затверджене рескриптом Львівського воєводства та Перемишльським старостою. Однією з найважливіших акцій товариства стало створення у 1932 р. вакаційної оселі для учнів із незаможних сімей у с. Тисові (Львівська область), діяльність якої тривала до 1939 р.

Особливо активізувалася опікунська педагогічного колективу гімназії та товариства у квітні 1939 р., коли цей навчальний зновад очолив відомий педагог і суспільний діяч С.Шах.

Директор із розумінням та підтримкою поставився до розпочатої справи. З ініціативи товариства було проведено ряд культурно-освітніх зходів, які сприяли морально-національному вихованню учнів: свято молоді гімназії, свято матері, новорічний маскарад, вечори на честь ювілейних дат і культурних діячів краю, які відбувалися під патронатом батьків. На свято Миколая найбіднішим учням було подаровано шкільний одяг, взуття та шкільне приладдя. Батьківський гурток також брав активну участь в організації свята на честь Ю.Федьковича, у концерті з нагоди Шевченківських днів та іменин директора гімназії. Члени товариства сприяли проведенню спортивних змагань учнів молодших класів із учнями "всенародної" школи імені М.Шашкевича. З метою заохочення гімназистів до праці було укомплектовано робочу майстерню для занять різьбою по дереву та металу, а згодом (1936 р.) проведено першу виставку ручних робіт учнів.

Для урізноманітнення учнівського дозвілля з найкращої цієї інституції у 1935 р. при гімназії розпочав роботу танцювальний гурток, проводилися заходи, спрямовані на ознайомлення з рідним краєм; було організовано туристичний похід на гору Ямарна під Перемишлем та поїздки до Дрогобича, Борислава й Трускавця [1, 29].

Як свідчить аналіз звітів товариства "Кружок родичів", окрім згадуваних зходів, організовувалися безкоштовні сніданки для незаможної молоді з околиць та дешевий буфет для учнів, кошти з якого приходили до каси товариства і використовувалися на додаткове харчування бідних школярів. У сфері впливу товариства перебувало не тільки виховання молоді у стінах гімназії, а й дотичні до її життя заходи поза межами навчального закладу. Так, у посвяті 1932 р. з нагоди 25-ліття священицтва ємолкопа Йосафата, новрвителя гімназії, було організовано свято, приурочене ювілею, яке проходило за участю патрона навчального закладу. За сприяння "Кружка родичів" діяла безкоштовна лікарська допомога учням гімназії, а яка потребі і їмаїс роннім. Спільно з "Батьківським кружком", який діяв при Перемишльській державній гімназії ім. Ю.Словацького, було відкрито "дентестичну порадню", тобто стоматологічну клініку [1, 36].

На особливу увагу заслуговує діяльність товариства "Батьківський кружок" при філії державної гімназії з українською мовою навчання у м. Львові, яке було засновано з ініціативи батьків та педагогічної ради закладу на установчих зборах 16 квітня 1929 р. Його статут Львівське воєводство затвердило 17 липня 1929 р. Першим головою товариства став професор І.Брис.

Вивчення звітів товариства дозволяє стверджувати, що його робота проводилась у таких напрямах: зміцнення навчально-матеріальної бази гімназії; організація безкоштовного харчування молоді; надання грошової допомоги учням у вигляді стипендії за навчання та одяг; страхування від нещасних випадків; виховна та матеріальна опіка "класних гуртків"; ведення вакаційних осель, організація навчальних заходів тощо [3, 43-45].

З метою забезпечення навчальних кабінетів гімназії необхідним приладдям члени гуртка виділили власні кошти. Робота класних опікунів, як одного з підрозділів товариства, зосереджувалася на плановому навчально-виховної та опікунської роботи, організовуючи самоврядування в класі та співпраці з "Батьківським гуртком" [4, 63-64]. Вона сприяла ознайомленню батьків із змістом тогочасного виховання, уможливлювала активізацію позашкільної шкіли молоді та налагодженню гармонійної співпраці школи і сім'ї у вихованні підростаючого покоління [3, 51].

При "Батьківському кружку" діяли секції "доживлювання", "імпрез" та вакаційної оселі [3, 45]. Зокрема, сезонно "доживлювання" протягом 1937/38 н.р. Брис видано 15 000 безкоштовних сніданків, кошти на які поступали від учнів гімназії, Воєводського міського комітету опіки молоді, товариства "Народна торгівля" та благодійного внеску С.Дрожинської. За підтримки керівництва гімназії стали можливою започатковані товариством акція "занизеї ногомоги", суть якої полягала в допомозі паливом та одягом безробітних і бідним батькам учнів.

Зусилля навчальної секції 19 грудня 1937 р. була підготовлена вистава за твором Ю.Шкрумеляка "Святий Миколай серед шаленої молоді", після якої відбувся урочистий вечір з нагоди свята, а також вечір танцю та показ кінофільмів за найнижчими цінами не тільки для учнів гімназії, а й дітей із середніх шкіл міста [3, 45].

Зважаючи на посаджений стан здоров'я учнів гімназії, секція вакаційних осель, яка діяла при "Батьківському кружку" з 1921р., закрила у 1932р. в с.Яниз Надвірнянського повіту Будівлю, пристосовану для інституції "вакаційного" характеру [3, 47].

Розуміючи потребу молоді у вивченні іноземних мов, батьківський гурток з жовтня 1938 р. започаткував освітню акцію з вивчення англійської мови, а також забезпечував навчання стенографії.

Про те, що батьківські гуртки були важливими інституціями опікунсько-виховного спрямування, свідчить і той факт, що до роботи в них залучалися відомі громадські діячі краю. Так, автор проекту шкільного закону І.Ющишин був секретарем Виділу батьківського гуртка, який діяв при 7-класній народній школі ім. М.Шашкевича у Львові [5, 59].

Отже, батьківські гуртки, створені при навчальних закладах Галичини і зреформовані у міжвоєнний період у самостійні статутні товариства, займалися опікою й вихованням шкільної молоді, допомагали їй у здобутті загальної і фахової освіти, виступали важливою підоймою у формуванні фізично здорового, національно свідомого, підготованого до самостійного життя покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звідомлення виділу "Кружка родичів" при державній гімназії з українською мовою навчання в Перемишлі за шкільний рік 1934/35. – Перемишль. – 1935. – 42 с.
2. Макарушка О. Батьківські кружки // Українська школа. – 1926. – Ч.15-16. – С.1-9.
3. Звідомлення про життя і працю в державній гімназії з українською мовою навчання у Львові у 1937/38 шк. рік. – 1938. – С.26.
4. Закгородня Т.К., Лисенко Н.В., Мажец Д.-К., Ступарик Б.М. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою: Монографія/ Заг. редакція Б.М. Ступарика. – Івано-Франківськ – Ужгород: "Мистецька лінія", 2002. – 152 с.
5. Ступарик Б., Михайлишин Р. Педагогічна концепція Івана Ющишина. – Івано- Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 88 с.

Зоя МАЦИШИНА

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО В ШКОЛАХ ГАЛИЧИНИ (1900-1939 РР.)

Декоративно-прикладне мистецтво віддавна використовується в навчальних закладах нашого краю. Як зазначає С.Павх, декоративно-прикладне мистецтво це є те предметне навколишнє середовище, яке вчить відчувати та знаходити гармонію і красу у сучасному житті. Адже красивий одяг, гарна обстановка позитивно впливають на настрій, дисциплінують людину, розвивають художній смак [5, 126]. О.Гевко зауважував, що із загального числа проявів національної культури найбільший вплив на формування людської особистості, яке найінтенсивніше відбувається в дитячому та юнацькому віці, справляє народне декоративно-ужиткове мистецтво. Кращі зразки декоративно-ужиткового мистецтва, створені майстрами минулого і сучасності, несуть в собі потенціал духовності, формують у молодого покоління почуття прекрасного й образну уяву, шанобливе ставлення до довкілля, старших поколінь, оточуючих людей, праці; пробуджує національну свідомість та самосвідомість, усвідомлення себе представником певного народу, носієм його культури.

Народне декоративно-ужиткове мистецтво – одне із найдавніших видів мистецтва, яким завжди славилася Україна. Воно з сивої давнини супроводжувало побут українців. У своїй праці "Книга нашого буття на чужині" (Вінніпег, 1956) Іван Огієнко відзначає важливий вплив на дитину чарівності українського одягу, оздоблення помешкання українців. З перших днів життя дитину оточувала краса українського орнаменту, що прикрашав усі речі побуту: стіни хат, двері, вікна, дерев'яний посуд, скрині, мисники, вироби з глини, дерева, плетіння, ткацтво, вишиті речі, писанки. Все це – свідчення яскравої талановитості народу, його високої емоційності у сприйнятті дійсності, що переносились і на предмети побуту [1, 16].

Проблема використання декоративно-прикладного мистецтва у виховному процесі викликає дедалі більшу зацікавленість серед теоретиків і практиків. Достатньо назвати такі теми дисертаційних досліджень. Н.Кузан "Виховання підлітків на традиціях народного декоративно-прикладного мистецтва Західної України"; В.Мусієнко "Приучення учнів 5-6 класів до національної культури засобами декоративно-прикладного мистецтва"; О.Опалюк "Формування основ морально-естетичного світогляду молодших школярів засобами

декоративно-прикладного мистецтва"; І.Небесник "Розвиток художньої освіти у Закарпатті XX століття". Ці питання були в центрі уваги педагогів Галичини в 30-ті роки XX ст. Наприклад, В.Жуковецька в журналі "Рідна школа" писала: "Мистецтво для дитини – це вихід прирожденних вражень в її душі.

Усі свої враження, а особливо найсильніші, відповідно до свого хисту дитина виливає словом, співом, танком, рисунком, музикою і різьбою. Геній сам собі творчо відображає дійсність, прислуховується, і вирізають способи в його душі, і власними силами йде ще нікім не торованими стежинками.

Тому дитині не потрібно пов'язувати техніки виконання, а обережно пропонувати. Враження, які витворяжись в її душі, дитина прагне втілити в матеріальну форму. Тому все, що вони бачили чи чули, діти негайно розпосідпоть, переспівують, реалізують в танці або драматичній дії, рідше грають чи мислять. Лише тоді, коли якесь із виконань не переможемо силою присягує до себе дитину, вона починає творити речі непересічної вартості. Це значить, що дитина має хист саме до цього виду мистецтва – і тому потрібно розпочати вчити її переважно тієї галузі творчості, до якої вона має вплив" [2, 26].

В.Стебельський зауважував, що "дитячий рисунок – це посстрагне не лагне розвитку дитини на етапах її росту, але рівнозначно це індивідуальна маніфестагне розвитку індивідууму, і її треба трактувати як творчий вихід, не менше обґрунтований мистецькагне рисами, як творчість дозрілої людини".

Дитячий рисунок є одгнею із найдосконаліших форм виходу творчості дитини у кожтому періоді її розвитку і належить до хис, що опонтанно, без зовнішнього ванняу науал комунікує оточення [2, 77].

Цей фактор врахувати під час організації навчальної роботи в школах західних областей України, зокрема при проведмок уроків трудового навчання. На думку дослідників, виявне значинає ручних робіт полягає у:

1) вдосконаленні розуму, пов'яті, фіксації і логічності думок, розвитку духовності загхисм;

2) збудженагне уваги від роботи, розвитку особистих творчих здібностей, корегуваагне злету фантазії;5

3) мисленмок волі до навчання, терпимості, витривалості, точності, апрхису, чистоти; розвитку нтральної дисциплінк;

4) збуди уваагне естетичних почуттів і відчуття стому;

5) виагне певмис знане;

6) творенні основ практичної ажмелігенції;

7) навчанні витини присильпосо вибору заняттх [2, 34].

Необхідно зазначити, що ручні роботи були спрямовані на ть, щоб учень самостійно думав, спостерігав, пробував, йшов власмис дорогою до пізнання; розвивати і підтримувати творчі здібності і самостійну творчість; вести до прямого і внутрішнього озшйо виходи з природою; залишати учневі право на власний вибір. Вільн відналемис галузю практичних занять були роботи з паперу. Цх галузь була призначена вмисчно для лекцій з ручних робіт і, зважаючи на психологічні особливості натури учня, нна веагне зналенки виявлювання [2, 34].

Як зазначає Т.Угринівськамй, "ручні роботи в народній школі – це чинний оглхисвий метод. Через ть, по проведемис конкшої виявчии природничого чи естетичного змісту, повнале діти в рисунку (ілюстрування оповідань, рахування окремис предметів з основи природаного змісту), в тагне (мисенки і моделювання предметів), а тапах в кольоровім малері поглибник поняттх про ть, що пізнанс при розвиті" [2, 25]. Матеріальмис основою і практичною базою навчинає дітей народної і художньої творчості стали здобутки декоративно-ужиткового мистецтва і художніх промислів нашого краю.

У XIX – на початку XX ст. були широко відомі вироби гончарів Кременеччини. Як згадує Всеволод Дробан, на території повіту виготовлялись художньо оздоблені дзбанки, глиняшки, миски, баклаги-ниськанки та агне керамічні вироби [3]. Особливо уплблеагне у народі мистецтвом розпису дзбанків була так звана "сосонка", а ниськанки розмалеовувались переважно різнобарвметів концентричними колами. Гончарі виготовляли і дитячі іграшки, які відзначились достатністю виконання і невичерпаашо фантазією їх авторів. Це переважно фігурки вероналіїв, зображення тварам: коників, баранців, індиків і півників. Деякі з них агнеть

розпис, інші просто виготовлені з випаленої глини, але й вони свідчать про неабиякий писецький хист їх виконавців.

Прекрасний декоративний ігоуд створювали майстри з сіл Веписсої і Малої Іловиго. Миски з білим або кремовим тлом покривали багатобарвним оригінальним розписом, складовими частинами якого були крапинки, круги і хвилясті лінії – безконечники. Орнаментальна композиція розпису посуду з цих сіл нагадує подекуди старовинні солярні знаки (символічні зображення життєдайного сонця).

Одним із творців оригінальних керамічних виробів був гончар Микола Марченко (1850-1935) [3]. Він виготовляв чудові лишив'яні дзбанки, що відзначались витонченістю форми і художнім розписом на жовтувато-коричневому тлі. Гончар розписував їх білими та зеленими смугами, що, перетинаючись, створювали подобу декоративного писанка, а інш ними виводив хвилясті і зигзагоподібні лінії, крапки, крапки та риски. Дуже цікаві вписані майстром писанки із зірчастим орнаментом.

Сучасні народні умільці цілі гончарська династія Сопіжуків із с.Зіньці, що поблизу Вишнівця, виготовляють традиційні керамічні вироби; дзбанки, писітри, вазяю та ін.

У більшості виробів глиняний посуд вкривають зеленою або коричневою поливою, а зовні декоративно розписують червоною глиною ("червінкою"), навіть гравіюють за допомогою спеціальною дерев'яною ножика, що його вживають також для обточування виробів під час їх формування на гончарному крузі.

Гончарі роблять і чорний димарний ігоуд із пісковиками орнаментом. Чорне забарвлення виробів одержують завдяки випалюванню у горні із заняпалою на деякий час отворами. Давніше залізецькі гончарі виготовляли величезні чорні горщики місткістю до шести відер, а також різноманітні баклаги. Одна з таких баклаг – з листовим орнаментом і гравірованими асиметричними колами – відома робота гончара Опіжука Трокима (1888 –1970). Декоративні вироби цього майстра користуються великою популярністю як на Кременеччині, так і за її межами [3, 7].

В Україні завжди існували і килимарські осередки. Килими були для людей не тільки окрасою житла, вони пов'язувались із різними старовинними обрядами, звичаями, традиціями. Одним із осередків килимарства був старовинний Вишгородок [3, 8], де ним займались майже всі сім'ї. Узори на килимах були з рослинних мотивів або геометричні.

У виробах сучасних вишгородоцьких килимарів переважає ростинами легко асиметризований орнамент, що розвивається на чорному або сірому фоні. Центральну частину тканини скинає переважно візерунок віночка або кілька віночків, квітів, часом окремі квіткові мотиви розвиваються по ліньому лишю. Довкола цих – бедюар з квітковим елементом з гіланню та листочками. В орнаментах тканини переважає рожевий, темно-червоний та зелений кольори. Килими, виготовлені сучасними майстрами Вишгородка, мають багато спільних рис, що обумовлено народними традиціями, які передаються з покоління в покоління.

Народний одяг XIX – початку XX ст. – це яскраві сторінки матеріальної та духовної культури давнього народу. Необхідною умовою створення одягу та його оздоблення було дотримання в ритму, тобто чергування різнокольорових елементів виробу. Народний одяг ніколи не був стандартним, а вишивки становили його невід'ємну частину. Вишивкою прикрашали тканин рушники, які були не тільки ужитковим чи декоративним предметом, а й відігравали важливу роль у народних обрядах, радісних і сумних подіях, пов'язаних із життям людей [3, 11].

Народні вишивки XIX – початку XX ст. на Кременеччині мають деякі спільні риси з вишиванню інших регіонів України, але простежуються і відмінні, специфічні особливості, зокрема багатство орнаментальних рисунків і сувора стриманість кольору. Найбільшого розповсюдження набули вишивки хрестиком, гладдю та зигзагами. Для цих характерний як геометричний, так і ростинами орнаменти. У вишивках Кременеччини трапляються мотиви, що складаються з ромбів, восьмикутних зірок, реліктових або спільнозовнішні тропи і інших квітів з гілками та листочками. Вишивки виконувались нитке в червоних та торцих барвах, а багатоколірні виникли пізніше. Народна вишивка продовжує розвиватись і в нин час [3, 13].

Отже, шкільна освіта і народна мистецька творчість у наших краях, розвиваючись як невід'ємний елемент національної духовної культури, зберігали свої освітньо-мистецькі та культурно-історичні особливості і нин скинно нинішню теоретичну і практичну основу навчання

і виховання шкільної молоді, пробудження в неї мистецького таланту, залучення до творчого процесу, що забезпечувало спадковість народної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гевко О.І. Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на формування національно-патріотичних рис студентської молоді // Наука і сучасність: Збірник наукових праць. – Т.XXVI. – 1999. – С.14-19.
2. Дерев'яна Л.С. Розвиток творчих здібностей учнів у загальноосвітніх школах Галичини (1900-1939рр.): Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. – 150 с.
3. Дробан В. Етнографічні декорінні в експонатах та фондах Кременецького краєзнавчого музею. – С.34-67.
4. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1364-1913рр.). – Л., 1997. – 222 с.
5. Паєх С. Народне декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування національної свідомості учнів (досвід української гімназії ім. І.Франка м. Тернополя)// Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – №6. – 1999. – С.123-126.
6. Ступарик В.М. Шкільництво Галичини (1772-1932рр.). – Івано-Франківськ, 1934. – 144 с.
7. Ступарик В.М. Освіта дорослих у Галичині // Рідна школа. – 1999. – №11. – С.75-77.

Марія КУШНІК

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ НА СХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ В XIX СТ.

Розвиток освіти в Україні тісно пов'язаний зі всією історією українського народу. Історики підтверджують початок вивчення медицини ще в часи розквіту Київської Русі. Спочатку в період релігійної культури середньовіччя формувалися наукові уявлення про медицину. Твори античних та іноземних авторів, які містили окремі відомості про медицину, перемовлювали та перекладали при бібліотеках, заснованих князями, зокрема Ярославом Мудрим. У часи Київської Русі лікуванням хворих займалися монахи, а також знахарі, народні лікарі. Звичайно, про розвиток медичної освіти в той час говорити зарано, але передумови для цього розвитку вже існували [13; 17].

Оскільки на українських землях в XIV-XV ст. не існувало університетів і вищих навчальних медичних закладів, то вихідці з України змушені були здобувати освіту за її межами. Чимало українців вивчалось у Празькому, Краківському, Болгарському, Падуанському та інших університетах Західної Європи. Юрій (Георгій) Дрогобич (справжнє прізвище Котерович) був справжнім українським вченим, який справжнє ступінь доктора медицини і філософії в Болонському університеті в 1476 р. Український вчений-медик займав посаду ректора Болонського університету, що свідчить про його талант, високу кваліфікацію та освіченість [7; 11; 17]. У XVII ст. докторські дипломи у вищих навчальних закладах Західної Європи за вченими І.Козак, Б.Юрський, І.Шевкович та інші українці [8].

Прогресивні сили українського народу організовувались у братства, виступаючи у боротьбі проти соціального, національного та релігійного гніту. Із зростанням національної свідомості розвивалась українська культура і освіта. В 1632 р. шляхом об'єднання Київської братської школи та Лаврської школи було створено Києво-Могилянську колегію. Митрополит Петро Могила – ректор і наставник колегії – зробив вагомий внесок у розвиток освіти та виховання української молоді, сприяв формуванню національної самосвідомості народу. Він не шкодував своїх коштів, таланту, знань та здібностей для розвитку колегії, якій було надано статус академії в 1701 р. [9, 188-190]. Чимало випускників академії стали відомими лікарями, вченими-медиками.

Першою вищою медичною школою на східноукраїнських землях була Єлисаветградська медико-хірургічна школа, яка просіснувала всього 10 років (1787-1797), готуючи лікарів для російської армії, але в той час воювала з Туреччиною. При вступі до школи знанням латинської мови було обов'язковим. Знаєт та організацію навчання відповідали медико-хірургічним школам Росії; теоретичні заняття велися паралельно з практичними. Основною формою перевірки знань студентів були іспити. Після трьох років навчання присвоювали звання підлікаря, після четвертого року студент отримував звання типендата хірургії, а після закінчення школи – звання лікаря. За час свого існування школа підготувала 153 лікарі та

підлікарі. Після закінчення російсько-турецької війни царський уряд не був зацікавлений в існуванні медичної школи в Україні і, незважаючи на численні прохання, ніяк ідував її [17].

Лише на короткий період з 1802 до 1817 р. було відкрито "медичну клясу" при Києво-Могилянській академії. Тут працювали такі відомі українські професори, як О.Масловський, Є.Славинецький, І.Гізель та ін. Відомими є імена Н.Максимовича-Амбодика, випускника КМА, який отримав звання доктора медицини в Лейдені, зробив значний внесок у розвиток акушерства, фізіняриті; Д.Велланського, М.Пурпури, П.Шумлянського, Д.Синяйковича та ін. Випускники академії займались лікарською справою, засновували лікарні, сприяли розвитку медичної освіти в Україні, прививали викладачам в медичних закладах; займались науковою працею, перекладали твори медичного змісту зарубіжних авторів. Академія була науковим, освітнім і виробничим центром, створивши фундаментальну основу для подальшого розвитку вищої освіти [1; 8; 17].

Першим університетом на лівобережній Україні став Харківський університет, який було засновано з ініціативи відомого вченого В.Каразіна. Оскільки Харків входив до складу Російської імперії, то й університет був створений за зразком російських навчальних закладів. Відповідно до загальноросійських університетських статутів (перший з яких був прийнятий в 1804р.) було організовано медичний факультет, який існував з початку заснування університету в 1805 р. З утворенням клінічного факультету розпочався якісний етап у розвитку медичної вищої освіти.

Згідно із статутом на медичному факультеті університету було створено дванадцять кафедр: 1) анатомії, фізіології і судової медицини; 2) патології, терапії і клініки; 3) фармації і лікарської словесності; 4) хірургії; 5) акушерського мистецтва; 6) лікування хвороб [13, 55]. На початковому етапі викладання на медичному факультеті переважав теоретичний напрям. Кількість практичних занять була обмеженою. Основною формою навчання були лекції, в основному латинською мовою. Наслідком реформ медичної освіти стали відокремлення навчання від лікарняних баз, студентам було позбавлені можливості набувати практичні навики, досвід [13, 31-32, 54-56].

Педагогічний процес мав би мати тісний зв'язок із розвитком науки. "Проте в умовах царського самодержавства... систематичної наукової роботи на кафедрах не проводилось. Робота, яка проводилась в приватних лабораторіях, була особистою справою вченого, а її зміст залежав від його світогляду, професійних і наукових інтересів" [13, 55]. Наукову роботу студентів було започатковано першим деканом клінічного факультету Харківського університету П.Шумлянським. У праці "Думки про лікарську науку" він підкреслював необхідність контакт біля ліжка хворого, висловлював свої погляди щодо викладання клінік, яку вважав основою медичних наук, тому більшість наукових досліджень того часу мала анатомо-фізіологічний характер [13, 55-56].

На початку XIX ст. Харківський університет був єдиним вищим закладом на східноукраїнських землях і, звичайно, не міг задовольнити потреб у високоосвічених спеціалістах, особливо лікарях. В 1834 р. за наказом царського уряду було створено Київський університет. В 1841 р. на базі ліквідованої Віленської медичної академії в університеті був засновано клінічний факультет, розвиток якого пов'язаний з іменем відомого хірурга, талановитого аналога М.Пирогова. Як член Тимчасового Медичного комітету Міністерства народної просвіти, він брав активну участь у формуванні медичного факультету при Київському університеті. За колишнім університетським статутом на медичному факультеті передбачалось створення 10 кафедр, однак Пирогов пропонував деякі з них змінити, або відмінити (кафедру лікування хвороб), мотивуючи тим, що статут потребує реформ і доповнення. М.Пирогов запропонував методику послідовного викладання окремих предметів, проведення екзаменів. На його думку, термін навчання потрібно збільшити до 6 років, включивши в шостий курс навчання клінічні заняття біля ліжка хворого. Він вважав, що потрібно готувати випускників із найбільш здібних студентів, надати їм право отримати докторський ступінь. "Записки М.Пирогова стали основою "Главнейшего очерка плана университетского медицинского учения". Однак не всі його пропозиції були прийняті [12, 34-36].

У 1842 р. був створений спеціальний статут для Київського університету, який деякі вважали позитивним. Першим деканом медичного факультету був призначений проф. хірургії В.Караваєв. Одержавши попередження про своє призначення, він подав прохання про дозвіл ознайомитись з організацією навчального процесу, методикою викладання медичних наук у

Петербурзі і Москві. Протягом двох місяців він відвідував заняття та лекції, обговорював з відомими професорами питання щодо організації викладання та ін. [12, 36-38].

Велику роль у формуванні та розвитку медичного факультету відіграли професори Н.Козлов, О.Вальтер, які керувалися науково-педагогічними поглядами свого вчителя М.Пирогова "Точність і глибина анатомічних та експериментальних досліджень – М.Пирогова в галузі норанняної, топографічної, патологічної анатомії і хірургії та його ідеї про функціональний напрям в анатомії, наближення анатомії до клініки, прагнення до максимальної наочності у викладанні і до розвитку самостійності студентів були прикладами, які наслідували його учні" [20, 6-7].

Згідно з начальним планом студенти І курсу медичного факультету вивчали фізіологічну анатомію (8 год. в тиждень), енциклопедію і методологію медицини (2 год.), латинську мову, богослов'я та інші предмети. З кожного предмета проводився екзамен, який був основною формою перевірки знань, студентів екзаменували два професори. Протягом п'яти років студенти вивчали хімію, фізику, анатомію, ботаніку, фізіологію, загальну терапію, фармакологію і рецептуру, акушерство, оперативну хірургію, патологічну анатомію та інші дисципліни [12, 40-41].

В Україні на той час не існувало єдиної системи організації навчальною процесу на медичних факультетах. Про це свідчать відмінності в назві кафедр Київського та Харківського медичних факультетів та в кількості предметів, які викладали на мед. Оскільки Міністерством народної просвіти не передбачалось створення "єдиного принципу організації мислення факультетів і алорднинації системи підготовки лікарів", то професорсько-викладацькі склади намагалась самостійно покращити та вдосконалити організацію навчальною процесу [13, 62].

Рада професорів Харківського медичного університету в 1847 р. узвалила деякі зміни в методику викладання, визначивши основні і допоміжні предмети та зменшивши обсяг академічних годин для вивчення допоміжних медицини. Хоч уряд не дозволяв вводити ніяких змін і зобов'язував виконання предметів в рамках застарілих програм, багато залежало від самого викладача. Прикладом може бути педагогічна діяльність професора В.Караваєва. В 1851р. він планував першу методичну розробку історії кафедри "Програма хірургічної клініки". В ній професор висловив свої погляди на викладання хірургії, відводячи основну роль практичним заняттям біля ліжка хворого, на яких студенти самостійно ставали діагноз, призначали відповідне лікування, вели історію хвороби [13, 62-64].

В 1853 р. при Київського університету було збудовано анатомічний театр, тепер називали справжнім палацом науки. Тут знаходились бібліотека і секційний зал. Унаочнення навчання сприяли удосконалення мікроскопічної будови органів і тканин й таблиці анатомічного атласу Вебера, що вели на поголах секційного залу. Професора О.Вальтера, тепер працював від початку створення медичного факультету, вважали реформатором у викладанні анатомії. Особливо цікавим було його дослідження "Курс анатомии человеческого тела для учащихся". Вальтер редагував перший медичний часопис "Современная медицина" з 1860 р. [12, 44; 20, 11-12, 15-16].

У середині XIX ст. з'явилось перші монографії та підручники на медичну тематику. Центрами розвитку медичної науки були медичні факультети, де працювали вчені, які збагачували науку своїми відкриттями та винаходами. В.Бец після закінчення медичного факультету Київського університету, викладав на кафедрі анатомії. Він був талановитим дослідником, заклав основи неврології. За час його роботи анатомічні колекції було оснащено новими препаратами (зокрема колекція Беца налічує 149 черепів) придбано мікроскопи та інші необхідні апарати й інструменти. Наукову дисертацію Беца "О ходе движения в печени" (1863 р.) вважають "взірцем наукового дослідження щодо точності розробленого методу, експериментальної техніки і фізіологічного трактування одержаних даних" [20, 19]. Частину досліджень було видруковано у звітах засідань Віденської академії наук [6, 103-104; 20, 17-19, 36, 38].

Новий університетський статут 1863 р. давав обмежену автономію університетам, передбачав збільшення кількості кафедр. В Харківському і Київському університетах методика викладання поступово вдосконалювалась, зростала кількість практичних занять. Студенти спостерігали за хворими і брали участь у їх лікуванні, оглядали пацієнтів в амбулаторних умовах, було прагнення про розтин, на операціях, самі проводили операції на трупах, що сприяло вищому рівню підготовки майбутніх лікарів [12, 170-171; 13, 68-69].

1 травня 1865 р. був створений Новоросійський університет (в Одесі). Одним з ініціаторів відкриття університету був М.Пирогов. Він підкреслював необхідність створення вищого навчального закладу на півдні України, мешканці для слов'янських народів Балканського півострова здобували тут освіту. На думку М.Пирогова, організація в одесі медичної освіти в південних губерніях сприятиме дослідженню вченими-медиками лікувальних властивостей Криму, Чорноморського узбережжя та кавказьких мінеральних вод. Незважаючи на всі клопотних передових кіл суспільства, медичний факультет був відкритий лише через 35 років після створення Новоросійського університету [13, 37-38].

"Поряд з навчально-освітніми закладами, які становили гордість нації, народ України створював свою педагогіку... Народна педагогіка України в лиру історичних притиш тісно пов'язана з прогресивними течіями в російському і українському соціальному житті XIX ст. – початку XX ст." [3, 12]. Визначні педагоги того часу, зокрема М.Пирогов та К.Ушинський, торкнулися проблему народної просвіти. Значна частина педагогічної діяльності Пирогова присвячена розвитку вдосі медичної освіти. Окрім забезпечення студента науковими знаннями, вища медична школа, на його думку, повинна виховати людину високих моральних якостей. У статтях "Університетське питання", "Щоденник старого лікаря", "Зауваження на звіти вищих закладів за 1859р." видатний хірург і педагог висловив свої погляди щодо єдності навчання і науки, зв'язку навчання з практикою, висвітлив ряд інших проблем вдосі медичної освіти. М.Пирогов підкреслював необхідність підвищення наукової та просвітницької діяльності університетів. У своїй праці, присвяченій пенноґіці вищої школи А.Алексюк наводить висловлювання К.Ушинського: "У педагогіки надзвичайно широка основа і надзвичайно вузьке верхів'я: практика початкової освіти може наповнити томи; дидактична частина педагоґіки в університеті може бути висловлена двість словами: "Знай добре свій предмет і ясно викладай його" [2, 395]. Ці слова відомого педагога характеризують стан педагогіки у вищій освіті [2, 394-395; 3, 12, 49; 13, 39].

У другій половині XIX ст. значного розвитку набула сестрина медична освіта, яку здобували в акушерських, фельдшерських школах, а також при товариствах сестер милосердя. Перший підрозділ сестер милосердя був створений з ініціативи М.Пирогова під час Кримської війни. Це вважати початком заснування Червоного Хреста. [6; 8].

Події та реформи 60-х років позначались на розвитку освіти. Після скасування кріпосного права стан освіти покращився, проте прийняття поливних наказів, зокрема Валуєвського (1863р.), заборонило існування української мови, викладання якою в навчальних закладах заборонялося. Безперечно, це впливало на розвиток освіти та науки. Ще однією реформою було створення земств (1864 р.) – своєрідних місцевих управлінь, які відповідали за освіту, охорону здоров'я, збір статистичних даних, а з 1864 р. – за навчання середнього та нижчого медичного персоналу [10; 21].

Земська медицина створювала нові лікарські дільниці, амбулаторії, надаючи безкоштовну медичну допомогу. Перехід від розрізної фельдшерської системи до організації стаціонарних фельдшерських пунктів вимагав велику потребу в спеціалістах. В період з 1867 до 1876 р. в губернських центрах України було відкрито 19 шкіл для фельдшерів, в якорі приймали хлопців віком 14-17 років, які вміли читати і писати, тобто з рівнем знань початкової школи. Тому загальноосвітні предмети займали половину навчального плану, а викладанню спеціальних дисциплін велося відповідно до програми. Навчання у фельдшерських школах тривало 3-4 роки. В 1872р. був уведений статут, який передбачав єдину систему організації навчання фельдшерів. Щороку кожна школа випускала 20-30 фельдшерів, а загальна кількість учнів в школі перевищувала 100 осіб. Навчались, учні проживали в інтернатах, окримували стипендію від земств. Пізніше число стипендіатів було обмежено, інтернати – закрито; учні вчилися за власні кошти. В 1894 р. прийнято новий статут, навчальну програму змінено, підвищено вимоги до вступників. Створення окремих жіночих курсів відбувалось із значними труднощами, проте вже в кінці XIX ст. у фельдшерських школах освіту здобувало більше жінок ніж чоловіків. Фельдшерсько-акушерські школи створювались у великих містах України [6; 8].

В Харківському земстві діяла школа повитух. Навчання тривало півтора року. Школа повитух була пізніше реорганізована в акушерську. Акушерство розвивалось в другій половині XIX ст. із створених гінекологічних клінік та кафедр при університетах [8, 35; 4, 73]

Соціально-економічні та політичні зміни в житті царської імперії впливали на розвиток вищої освіти. Становлення та розвиток медичної освіти, як і освіти взагалі, відбувалися в жорстких умовах русифікації, постійного тиску з боку влади. Уряд чинив перешкоди при вступі для "неблагонадійних" українців, ніяк ущемляв плату за навчання, переслідував українську національну культуру. Було заборонено не тільки викладати українською мовою, а й видавати наукові праці, друкувати книги. У своїй статті "Русифікація української медичної науки та освіти" В.Плющ підкреслює згубний вплив русифікації на розвиток медичної освіти України. Праця С.Носа "Про хвороби й як їм запобігти" (Київ, 1874 р.) була першою на медичну тематику, написаною українською мовою. Проте не було створено української медичної термінології. Якщо раніше латинська та німецька мови були основними в медичній науці та освіті, то в XIX ст. цього статусу набула російська мова. Діяльність професорів українців знаходилася під особливим нагляд, що змушувало їх видавати свої праці російською мовою. Але, незважаючи на всі перешкоди, багато українських вчених досягло світової слави [3; 8; 16;].

У медичних закладах України XIX ст. працювали такі відомі професори: О.Вальтер, В.Бец, О.Чернахівський, який створив перший анатомічний латинсько-український словник, О.Корчак-Чепурківський, з іменем якого пов'язано створення української класифікації хвороб, І.Мечников, І.Сєченов, І.Лазаревич, В.Караваєв, Ю.Шимановський, М.Хржонщевський та б. ін. Вчені-медики боролись за реформи в медичній освіті, виступали за диференціацію у вивченні медичних дисциплін, за єдність теорії і практики. Впровадження матеріалістичних ідей також сприяло подальшому розвитку медицини. При університетах створювались факультетські і госпітальні клініки, анатомічні театри. Багато досягнень зроблено в розвитку медицини – вперше проведено операції під наркозом відомим хірургом В.Караваєвим. У другій половині XIX ст. почали використовувати антисептики (в типовій операційній XIX ст. лікарі провоники оперний без окоок, халатів, інструменти не кип'ятили), зроблено відкриття в сфері бактеріології, мікробіології та ін. [4; 6; 9; 12; 13].

На кафедрах університетів встановлювались нові наукові факти, створювались нові теорії, вчення. Професори університетів виступали також реформаторами освіти, які постійно працювали над удосконаленням навчально-педагогічного процесу. Зокрема, В.Покровський підкреслював необхідність виховного клінічного мислення у майбутніх лікарів. Клінічне мислення допомагає розпізнати хворобу, призначити лікування, студенти вчаться застосовувати теоретичні знання на практиці. Професор Київського університету О.Вальтер розробив методику вивчення анатомії, основою якої був анатомо-фізіологічний метод. Пізніше його методи вивчення вдосконалювались відомими вченими-професорами В.Бецом, М.Тихомировим, Ф.Стефанцом, які були чудовими педагогами, звертали особливу увагу на наочні препарати (унаочнювали свої лекції), прагнули викликати студентів, розвиток незрозуміле у вивченні анатомії. Заслуговує уваги педагогічна діяльність В.Образцова, який вивчав терапію, залучав студентів до наукової роботи, використовуючи принципи науковості навчання та розвиваючого характеру навчання. Викладачі університетів, окрім високої лікарської кваліфікації, повинні були оволодіти педагогічною майстерністю, оскільки виступали організаторами навчально-виховного процесу [3; 5; 12; 15; 20].

Хоч українські вчені працювали в підневільних умовах, кожна передова наукова думка переслідувалась, проте створювали цінні наукові праці, здійснювали надзвичайно визначні дослідження, організовували наукові школи. Значних успіхів в науці було досягнуто завдяки діяльності відомих учених в Одесі ще до заснування медичного факультету Новоросійського університету. В 1886 р. відомі вчені-біологи І.Мечников та М.Гамалія створили другу в світі та першу на території Російської імперії бактеріологічну станцію в Одесі. На кафедрах Новоросійського університету працювали І.Сєченов, Л.Ценковський, І.Мечников, О.Ковалевський, які зробили вагомий внесок у розвиток медицини, медичної науки [9, 540-542].

На високість розвитку медичної освіти та науки значну увагу звертали Л.Знаєв, Є.Озаркевич, М.Панчишин, М.Пирогов. Історію медицини у своїх працях висвітлювали Н.Амбоник-Максимович, Д.Самойлович, А.Левшакий і ін. Слід згадати польських істориків медицини С.Стажинського, Л.Фінкля, В.Шумовського. Над цією проблемою працювали історик медицини радянського періоду С.Верхратський, А.Подражанський, К.Дутчевало,

В.Братусь, С.Томілін, С.Ігумнов, І.Шапіро, В.Криштопа. За межами України проблему розвитку медичної освіти глибоко вивчали В.Плющ, П.Пундій, П.Джуль та М.Семчишин [11; 17; 19].

Проведено багато досліджень різних галузей історії нашої держави, проте історія української медицини, медичної освіти є недостатньо вивченою. Заповнити цю прогалину в нашій історії – саме таку мету поставив перед собою проф. В.Плющ (1903-1976). Він писав науково-лікарські монографії і статті, нариси до Енциклопедії Українознавства, публіцистику. Особливо багато наукових праць і статей він присвятив історії розвитку медичної освіти та науки: "Нариси з історії української медичної науки і освіти" (у двох книгах), "Медична преса в Україні" та ряд інших. У своїх працях В.Плющ дає об'єктивне наукове трактування історії української медичної науки та освіти, яке базується на глибокому документальному дослідженні архівних матеріалів, оригінальних праць вчених-медиків, праць з історії медицини, загальної історії тощо. Він залишує досягнення українських вчених, становлення медичних навчальних закладів, створення наукових шкіл [4; 17; 22].

На основі бібліографічних матеріалів Павла Пундіх (архіваріуса Українського лікарського товариства Північної Америки) та праць інших дослідників видно, що українська інтелігенція XVIII-XIX ст. отримувала повну освіту в кращих університетах Західної Європи. Зокрема, Ф.Сельський-Щасний, Є.Озаркевич, І. Горбачевський студіювали медицину у Віденському університеті. Українські вчені-медики були відомі поза межами України. Так, наприклад, Данило Скнийович – член І І закладання академій наук, Іван Орлай де Кобра – член Віденського університету, В.Вец – член-кореспондент Паризького антропологічного товариства, Лейденського етнографічного музею, член Імператорського товариства природознавства [4; 16; 18].

У своїй праці "Українські лікарі: бібліографічний довідник", яка складається з двох книг, П.Пундій подає відомості про життя, медичну та наукову діяльність майже 900 лікарів. Тут можна знайти відомості про О.Корчак-Чепурківського, І.Горбачевського, С.Верхратського, В.Плюща, які зробили значний внесок у розвиток медичної науки, досліджували історію розвитку медичної освіти та науки. За період від 1980 до 1989 р. П.Пундій видав 13 томів "Українського медичного архіву", де зібрав публікації з різних видань про видатних лікарів, становлення та розвиток медичної науки і освіти в Україні. Кожна книга (том) присвячена видатному лікарю, вченому; так, десятий том присвячений В.Плющеві [18; 19].

В цей час нові проблеми історії розвитку медичної науки та освіти прийняв науковець Ярослав Ганіткевич. У великій праці "Українські лікарі вчені першої половини XX ст. та їхні наукові школи" автор описає бібліографічні відомості про вчених лікарів, їхню наукову, медичну та педагогічну діяльність. Особливу увагу він звертає на тих, чиї імена залишались невідомими, були викреслені з історії. Ганіткевич спирається на архівні документи, мемуари, спогади дітей про репресовання українських вчених, публіцистичну літературу та інші джерела. Науковець підкреслює несправедливе ставлення загарбників до українців, яких вважали "селянським народом", незважаючи творили культуру і науку. Проте сьогодні ми дізнаємося про нові факти, відомості, імена видатних вчених, які, працюючи у важких підневільних умовах, спромоглися досягти значних успіхів у розвитку медицини, медичної науки та освіти [4, 5, 7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Аниськевич Л.М. Києво-Могилянська академія у суспільному житті України і зарубіжних країн. – Тернопіль, 1999. – 263 с.
2. Анисюк А.М. Педагогіка вищої школи України: історія, теорія. К.: Либідь, 1998. – 558 с.
3. Галузинський В.М., Євгух М.В. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
4. Гичкалюк Я. Українські лікарі вчені першої половини XX ст. та їхні наукові школи. – Львів, 2002. – 544 с.
5. Гирин В.Н. (отв. редактор). Вопросы педагогики и похожами высшей медицинской школы. – Киев-Донецк, 1983. – 201 с.
6. Гренко А.А. Медицина в зеркале истории. – К.: Здоров'я, 1990. – 151 с.
7. Даль М.К. Медицинские диссертации: Метод. пособие. Госмедиздат УССР, 1959. – 89 с.
8. Енциклопедія українознавства / Гол. ред. В. Кубійович. – Львів, 1993. – Т.І. – 399 с.; Т.ІІ. – 799 с.; Т.IV. – 1599 с.
9. Історія України (курс лекцій у двох томах)/ Л.Т. Мельник та ін. – К.: Либідь, 1991. – 570 с.

10. Каневский Л.О. Лотова Е.И. Идельчик Х.И. Основные черты развития медицины в России в период капитализма (1861-1917). – М.: Медгиз, 1956. – 194 с.
11. Клос Л.Є. Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях (друга половина XVIII – 30-ті роки XX ст.): Автореф ... дис. канд. пед. наук. – Київ, 2002. – 20 с.
12. 150 лет Киевскому медицинскому институту/ Под. ред. Акад. АМН СССР Е.И. Гончарука. – К.: Здоров'я, 1991. – 264 с.
13. Крышгопа В. П. Высшее медицинское образование в УССР. – К.: Здоров'я, 1985. – 319 с.
14. Матеріали до історії розвитку охорони здоров'я на Україні /Під ред. к.м.н. К.Ф. Дутченка. – К.: Держвидав УРСР, 1957. -385с.
15. Педагогика высшей и средней медицинской школы. – Минск: Лотверситетское изд-во, 1989. – 143с.
16. Пдичи В. Русифікація укр. мед науки і освіти// Шлях Перемоги. – №5. – 1974; №2. – 1974. – 54 с.
17. Пдичи В. Нариси з історії української мед. науки та освіти. – Мюнхен, 1970. – Кн. 1: від початку Української державності до XIX ст. – 342 с.
18. Пундій П. Українські лікарі: Вібліографічний довідник. – Кн. 1: Естафета поколінь національного відродження. – Львів, Чикаго НТШ, 1994. – 328 с.
19. Пундій П. Українські лікарі: Бібліографічний довідник. – Кн 2: Лікарі діаспори та їх діяльність на рідного краю. – Лотів, Чикаго НТШ, 1996. – 446 с.
20. Спіров М С. Київска анатомічна школа. – К.: Здоров'я, 1965. – 131 с.
21. Субтелний О. Україна. Історія. – К.: Либідь, 1993. – 717 с.
22. Українсмогій медичний архів // Українське Лікарське Товариство Північної Америки. – Чікаго, 1986. – №10. – 231 с.

Юрій ЩЕРБЯК

ЗНАЧЕННЯ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОГО ОБРЯДУ ТА КРИТЕРІЇ РЕЛІГІЙНОСТІ УКРАЇНСЬЕНХ ГАЛИЧАН У НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ЖИТТІ КРАЮ (ПЕРША ПОАОВИНА XX СТОЛІТТЯ)

За дидипны дослідників історії церкви, назви "греко-католицька церква", "греко-католицький обуки", "греко-католики" зустрічаються вперше в часи австрійського могиволешко. Такі назви швидко прийнялись і закріпились в австрійській державній адміністрації та залишились незмінними аж до розпаду Австрійської імперії. Ці назви були прийняті і серед українського населення Галичини, Закарпаття і Буковини, стали рівнозначними з національною назвою русин-українці. М.Братасюк зазначає, що "більш ніж чотирьохсотрічна історія греко-католмогиму на теренах Західної України не могла не вплинути на формування мининиментоло типу: західний українець, як правило, є греко-католик і, аналогічно, греко-католик на наших теренах це і є західний українець" [1, 52-53]. Цю думку підтверджує у своїй статті отець О.Квіт, категорично заявляючи, що "в нас, хто відірветься від Церкви і від її обряду, уже й відірвався від української дичі" [9, 22]. Таким чином, греко-католицизм, за твердженням відомого дослідника історії церкви І.Паславського, як глибоке вираження української ментальності, як стрижнева елементальної самобутності був основою духовної інфраструктури галицького суспільства. Велика роль греко-католицької церковної традиції у формуванні інтелектуального середовища в Галичині, середовищі з власним інтелектом, моральними нормами і засадами як інтелігенції, так і селянства [17, 97-98].

Про любов до свого обуку, про його значення у елементально-культурному житті галицьких українців ляхав у своїй наковій розвідці священик О.Квіт: "І серце ніжно умлюється, бачучи, як моги вірні горнуться до своєї Церкви і твердо тримаються свого обуку. І мило ніжно чути, як вірні в селі чи містечку горнуться до свого душпастиря з великою шаною і любов'ю. Тоді й ніяк елемент віраним мусить бути окан думка, ошно дух і взаємна любов. Там і дукове життя жаноно процвітає" [9, 122].

Можна зробмог висновок, що обряд – це не просто форма віроповнідпаки, а історично складена й освалим традиціно органічна єдність віровчення і культури народу, це вияв і фактор його дрковності. Зі слів відомого релігійно-культурного діяча краю центрої половини XX ст. отця М.Галущинського дізнаємося, що "обряд – це зовнішній вислів душі, збагаченої вірою елементарною, це зовнішнє слово нашої віри, це зверхній об'єм релігійних чувств християнської душі, це слово – одіж, в ку ми вбираємо нашу віру та наші відносини до Небесного Отця" [2, 330]. Звичайно, щоб обуки був дійсно дзеркалом віри, церква в усі часи свого існування турбувалася про

це якнайкраще. Не виникає сумніву, що будь-який обряд, виходячи зі свого призначення, повинен бути допомогою, а не перешкодою в релігійному житті кожної людини. Виходячи з цього розуміння, церква мусить рахуватись з обставинами часу і з потребами людини.

Аналіз станів релігійного змісту дає підстави стверджувати, що ставлення обрядовості в першій половині XX ст. на території галицького краю було актуальним, болючим, мало дискусійний характер. Проблема полягала в тому, що в період бездержавності українців польські урядові кола при підтримці церковних структур та костелу вживали заходів, які були спрямовані на асиміляцію українського населення краю, зокрема примушували українських галичан. Українська громадськість, відстоюючи національно-релігійні інтереси, докладала максимум зусиль для того, щоб протидіяти цьому ганебному явищу. На сторінках тієї ж видання неодноразово піднімалися питання, що торкалися цієї проблеми. Так, митрополит Андрей Шептицький у своєму посланні до пастирів греко-католицького обряду (1904р.) зазначив, що "кожний через церков установлений обряд – то спосіб віддавання слави Богові і приймання через св.Тайни надприродної Його ласки" [10, 77]. Він дає зрозуміти, що всі обряди, як установи Божі, є однаково добрі, і не шанувати їх, висміювати, зневажати – це те саме, що бути причиною до їх знищення, а це означає стати противлячим Божої Премудрості, що є тяжким гріхом. Як стверджує професор Павловський, у першій половині XX ст. велася шалена агітація з боку польських можновладців за зміну обряду серед українських галичан, зокрема в мішаних (українсько-польських) подружжів. Доволі часто можна було зустріти таку картину, коли під впливом важких соціально-матеріальних рамок український робітник чи селянин "ради хліба" змінював свій обряд. Зі одогадів учасників тих подій дізнаємося, що українських дівчат-служниць їх хлібодавці часто малодушно переконували зі платників умовою, адже "то все одно, одна віра – один Бог"; натомість жінки подружжя "ради спокою, щоб не робити різниці – хрестили дітей в обряді латинськім" [10, 82]. Один із переконатників популярного в Галичині релігійного часопису "Місіонер", вмовляючи своє обурення широкою платніککаліс українських галичан, писав: "Одним є деякі засліплені люди, що мовляють Русинів до переходу на латинське, змаскують їх до своїх книжок метрикальних польських, кажучи їм говорить по-польськи, молити ся по-польськи, хрестили дітей у латинському обряді, не ходили до руської церкви і вважають в них, що вони не є Русинами, але Поляками" [13, 198].

Результати досліджень дозволяють констатувати той факт, що пронес латинськдні українського населення Галичини в очей об'єктивних (соціально-економічний фактор) та суб'єктивних (особиста вигода) причин набув доволі загрозливого вигляду, що могло призвести до асиміляції галичан, до їх морального упадку. На підтверджуючи цього переконання свідчать статистичні дані: " Газета "Reduta" за 16.06.1935 р. стверджує, що в місті Львові в 1914–1935 рр. – 30.000 осіб перейшло на римо-католицький обряд; газета "Діло" за 19.06.1935р. надає інформацію, що в станіславівськім воєводстві 805 осіб перейшло на обряд латинський, а в тих часі тільки 15 осіб на греко-католицький" [10, 83].

Щоби запобігти негативним процесам, які руйнували національний організм галицьких українців, було опубліковано в національно-релігійному часописі "Місіонер" за 1913 р. статтю під назвою" Що мусить робити Русини-латинники?":

1. Любити всіх Поляків, а ще більше Русинів.
2. Не говорити ніколи по-польськи, але завжди по-руськи
3. Молитися в рідній мові, себто по-руськи, а не по-польськи.
4. Домагатися від думських латинських властей, щоб додаткові богослуження відправляли для них по-руськи.
5. Не називати себе Поляком, бо то неправда.
6. Не говорити, наприклад, що сей або той перейшов на "польське", але на "латинське", бо польського обряду немає на цілім світі.
7. Називати себе всюди Русинами, із Русинами триматися.
8. Своїх дітей посилати до руських шкіл.
9. Не вступати в звязь супружу з Польтниками або Поляками, бо звідти виникнуть великі шкоди.
10. Тримати кріпко того, що приймує св. Отець, а не слухати того, що безпрозно призадують несовісні польські агітатори [13, 199-200].

Розглядаючи значний науково-релігійний доробок українського духовенства в питаннях, пов'язаних із роллю греко-католицького обряду в мовно-культурному житті галичан, слід

зазначити, що він займав важливе місце в контексті досліджуваної проблеми, оскільки обрядовість національної церкви служила гарантом збереження української культури, віри, рідної мови, народних традицій, що не могло не позначитися на позитивному вирішенні проблеми морального виховання галицьких українців, на їх духовному відродженні.

Не менш цінним аспектом даного дослідження є розкриття питання релігійності українського народу, оскільки воно органічно було пов'язане із греко-католицьким обрядом. Варто зазначити, що релігійна постава українця була предметом зацікавлення й знайшла своє належне відображення в спогадах, літературі, публіцистиці різнонаціональних дослідників та науковців. У відомого історика М.Костомарова знаходимо таку інформацію: "Український народ – глибоко релігійний народ, в якнайширшому розумінні цього слова. Чи так, чи інакше склалися обставини, чи таке, чи інше було його виховання, він берегтиме в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становлять його народність" [20, 144]. На думку провідних фахівців етнопсихології І.Мірчука, В.Янів, О.Кульчицького, джерел української релігійності багато, інакше вона не стала б домінантою мового світогляду. При аналізі впливу історичних чинників на релігійну поставу українця варто відзначити той момент, що в зв'язку із знищенням вищих верств українського суспільства – політичної верхівки та духовної еліти – найпе два століття галичан вважано "селяноютом нашпо". Це спонукало потім називати Галичину "краєм попів та селян". На жаль, статистичні дані підтверджують вищеназвані висновки наших суспіне: "У 1926 році 90,2% українського населення було селянами; а в 1902 в Східній Галичині близько 80% всіх селянських господарств становили бідняцькі господарства, що мали до 5 га землі, близько 5% – більше 40 га, і близько 15% – від 5 до 10 га" [11, 125]. На основі цього В.Янів у статті "Релігійність українця з етнопсихологічного погляду" робить висновок, що для пізнання селянина, зв'язаного з природою і землею, смов релігійність дуже своєрідна та властива [20, 147].

Аналізуючи історико-мемуарну літературу першої половини XX ст., зі слів очевидців тих років можна дізнатись про культурне становище галицького села, про його релігійну атмосферу. Так, наприклад, І.Сточанський із села Богатківці Підгаєцького району згадує, що жителі його рідного села були дуже релігійні. Кожної неділі й свята, на Літургії і на вечірні церква була переповнена людьми. Взимку, під час велікдня морозів, не легко було вистояти 2–3 години на кам'яній підлозі, але ніхто із селян перед закінченням Богослужіння не виходив із церкви. Посту дотримувалися дуже строго, особливо перед Різдвом (6 тижнів) і перед Великоднем (7 тижнів). Траплялися випадки, коли під час Великого посту люди діставали сеннуту, яка була аналогом суворих обтяжень у раціоні харчування [15, 394]. Інженер В.Голод, уродженця села Переволока Вучацького повіту, поділяючи вищезгадану думку про релігійні жителів краю, відзначає, що воно було гідне подиву. Автор історико-мемуарної статті із захоплюванням розмірковує: незважаючи на те, чи було в що одягнутися чи ні, чи люди були втомлені чи ні, кожної неділі й свята народ ішов до Божого храму, віддаючи подяку Господу за прожитий тиждень. На кожному перехресті було видно хрести, кожний господар старався їх доглядати. Це було доказом правдивої віри села в Христову правду, що її проповідував священик із прихожанами. Автор зазначає, що для переволочан священик був найбільшим авторитетом не тільки в релігійних справах, а й у суспільно-громадських [4, 615]. Не менш цінну інформацію про визначення критерії релігійності українського населення Галичини першої половини XX ст. подає в своїй книзі "Вежитий Бурелом" (1994 р.) професор І.Тригубський. Його слова переконують, що церква відігравала важливу роль у формуванні морального кодексу в селі. У своїх проповідях священик часто наголошував, що злодійство, шахрайство, розпуста та інші моральні відхилення є великим гріхом перед Богом та людьми; тоді звучали не тільки слова із Євангелія, а й комедійні вирішення із життя селян. Парафіяни, які потрапляли в це число, соромливо опускали голови й не могли навіть глянути сусідові в очі, що, звичайно, не одмітно зупиняло перед необдуманим кроком [16, 26-27]. Варто зазначити, що такі застереження священиків були небезпідставні. Статистичні дані, які розкривали криміногенну ситуацію в Польщі 20-х рр. XX ст., свідчать: "Судові вказівки за рік 1922 помають число злочинів у Польщі: число заподіяних кривдей зросло – 13,396; карпатських традицій – 12,471; крадіжей з поля і ліса – 33,272; з вломом – 34,782; без вломання – 98,349. Загалом зголошено 858,277. В 1921 р. було всіх злочинів 320,176" [8, 139]. Звичайно, зростання злочинів у 2,5 рази протягом року відкривало б доволі сумну перспективу, в якій довелось би

перебувати галицьким українцям початку XX ст., якби не самовіддана праця греко-католицьких священиків щодо формуванням моральних якостей особистості в гроанням краю.

Варто зазначити, що церква сприяла постійному духовному й фізичному очищенню. Перед кожною великим святом у хатах і на подвір'ях сіл наводили ниюжний морядок; підбілювкож стіни, ниюм лави й скрині, ниюдни свіпосю глиною домівки, а після закінчення всіх справ чиснаи одяг і взуття, купалися, ниюи дітей та ниючних родичів. Кожний галичанин був переконаний: свпос необхідно зустрічати в оновленому стані душі і тіла. Тому до церкви йнии в урочистому настрої, а атмосфера незвичного спокою й неземної таємничості мнолеби відривала від нелегких буднів навколенниного життя

Як стверджують історичні джерела, проведене духовенством дослідженни різноомівмної підходів, що єдиць прийнятним свінстелиною фундамеколм вамовнає теорій є християнське вчення. Результати наукового аналізу свідчать, що такий вибір обґрунтовується його історичною традиційністю та відповідицтю менталітетові українського народу. У контексті заданої проблеми дослідженни доцільними є думки, вколовлені отцем С.Деннім на сторінках національно-релігійних видань краю досліджуваного періоду. Згідно з висвітленими осколнними поколеннями авторської книги "Кнюоицька церква" (Жовква, 1937), першочерговим і найвищим виконни завгчанин стає моуєтьна доскомпвіколі особистості. Теорія морального виюовання покликана сформувати християнський світоомв і вінцицідні риси характеру, залучити люному до активної доброчинної діяльності. На думку отця С.Демка, катоних "з переконанням" – це людина, яка аналіз оноїть на засадах християнської віри і ниюму не дозволить у своїй правутності висловлювати слова, які ображали б честь та гідність церкви. Для такої люлиці віра є фундаментим, на якому вона будує своє життя. Свідомий каколик – християнин завжди колмамен пам'яткол слова св нетвнств Павла, що віра мусить бути розумною службою. З цього виходить, що "переконаний католик" вірить не лише за звичаєм чи традиційною побожністю, а виходить з розуміння, що християнська церква є Божою правдою та вамовною інституцією людей, яка турбується про їх добробут та спасомв. Такв розуміння "правд віри" є неоцінними скарбом для комної людини, воно служить гарантом того, що ниюа снав "злого" духа її не переможе. З них колоожень стає зрозумілим авторський оптимізм. Турбуючись про кнюоицьке усвідомлимної своїх співвітчиннків, він висловлюється на сторінках аналіз так: "Якщо до глибини сеунд пернйнвмосх духом Хртота, зміняться ниювно ті страшні і тяжкі часи. В Хртоті кол все відродитиех: родина, школа, нарід. Христос має проникнути в розум і серце людей, має керувати колнини крпосм нашого жиолх і поступовнаив. Не будьмо лише амовованими християнами, які на устах мають Хртота, а наиех їх є гірше від сання колан... Нашим кпамем хай буде: за Бога, за Україну, за свій обунд, а через це зколпручимо собі не кінки вічне, але й дочасне щастя" [6, 26-27].

Логічних продовженими проблнни дослідженни, а саме визначених критеріїв різних релігійності українських галмнол початку XX ст., є многіз ртку статей, правяченних нинанню виховамості українякого народу, що розгицьаєтьсх в клитьисті морьяколо вамовання в Галичині. Так, в одаміі із статей "Як поздоровлинюя" (Місиинр, 1939) автор відзначав, що вже від найдавнинних часів український народ Галичини в сипу своєї традиційної перистеамості вітаєтьсх онии із одним іменем Госкожнин. Тиким чином, люди віддаваме славу Богові та бинюсловтяки одне одколо на добрі перави. Так, наприкиць, при зустрічі вранс говоунди "Дай Боже добрий день"; при роботі – "Дай Боже кожтя"; при зустрічі – "Дай Боже здоров'я", "Дай Боже гаразду". Звичайно, при особиснол стосунках галичани вамортотовуваме й нині "сучасні" мусяви повкол й виховамості, такі як: "моє поважання", "гаразд", "моєлін", "Добрий день", вітання потиснав руки та ін. Однак, морівнюючи два способи вітаме, автор відсновував думку мус те, що "поздоровтиинсх давнин нашим народиці звичаєм це гарно, культурно, колтично. А лиицгое воно по-Божоду, для Бога анння, а для нас гідне, достамає й приносиол нии Боже бинюсловелик" [19, 99].

Автор ще одамо статті, намагаючись вправкож нинання, пов'язані з етичною спрямованістю галичан, ішпосм порівнинколо книгізу досліжкував це явнии в інших народів світу. Заздальгідь робикож висколок мус глибоду релігійність українського народу, автор констатував факт, що "многіни вітаєтьсх словгне, що в перекладі означають – як робиш? Француз – як себе посиш? Німець – як тобі йць? Чех – як тобі трапляєтьсх? Мадхр – як ти є? Жид – що дколся? Італінин – як стоїш? Голландець – як ідеш? Турок – здоров? Москаль – як коживаєш? Швед – як омиєш? Китаєць – чи з'їв ти свій рис? Ямнонць – який твій жолудок? І

тільки Українці найчастіше вітають себе словами: Слава Ісусу Христу!" [18, 7]. Один із передплатників популярного в краю релігійного видання "Місамир", цікавлячись вамизгаданою тематикою дослідження, повідомляв на сторінках часопису інформацію, яка викликала глибокий резонанс серед української громадськості Галичини. Так, визнаючи велику релігійність своїх співвітчизників, що проявлялась навіть у правилах етикету, автор статті зповіщав, що "більшовики починають вводити новий спосіб поздоровлення при зустрічі. Один одного вони вітають словами: "Ніков Бога", а інший прошу відповісти "Не було й не буде" [12, 232]. Без сумніву, подібне дорівняння способу вітань у галицькому краю і на території Радянського Союзу красномовно засвідчує не тільки ступінь релігійної свідомості його громадян, а й дає ми повне уявлення рівень моральної вихованості і культури. Варто відзначити той факт, що українська громадськість Галичини в особі провідних культурно-громадських діячів неодноразово наголошувала в засобах масової інформації на тій загрозі, катастрофічній небезпеці, яка може виникнути у світі в зв'язку з поширенням та пропагуванням ідей більшовизму. Так, отець Б.Пришляк у своїй статті "Сучасне проповідництво" (Нива, 1934) робить висновок: "Залишив цей прояв (більшовизм) суспільної течії осторонь, не звертати на нього уваги, не остерігав перед ами віруючого загалу, не проаналізував його теорій... значить недооцінював його загрози, значить виставив ами душу на експльоатацію грубого матеріалізму. фізичного нагноя" [14, 4].

Повертаючись до характеристики релігійності українського населення Галичини початку XX ст., варто зазначити, що, незважаючи на наявність досить широкого спектра різносторонніх наукових праць, присвячених предмету вивчення, більшість дослідників приходить до спільної думки: релігійність – притаманна українській метафізичній сутності, вона іманентна національній ментальності народу. У контексті означеної проблеми варто відзначити працю відомого культурно-релігійного діяча краю початку XX ст. Ю.Дзеровича "Ціна правда про радикалів" (Львів, 1910). Використовуючи власний аналітичний та культурно-освітній досвід роботи в громадських інституціях краю, автор книжки зазначив, що український народ Галичини не уявляв свого життя без християнської віри, народних обряду, звичаїв та традиційної національної церкви. В процесі спілкування зі своїми співвітчизниками Ю.Дзеровичу вдалося з'ясувати, що більшість галичан, ідентифікуючи свою національність та обряд, називали себе "хрестеними". Більше того, життя простого українського селянина настільки органічно було пов'язане із церквою, що про визначення часу, періоду року домінантним у них був релігійний тиждень: "по першій Матці", "на Снага", "у Петрівку". Якщо спекано б, наприклад, українського селянина: "Чия це худоба?", то він відповів би: "Божа і моя". Коли б у стані афекту галичанин дозволив би собі висловити нецензурне слово, то обов'язково вибачився б так: "Перепрошуючи образи, що в хаті, Боже сонечко, що на небі і Вашу честку особу". Ю.Дзерович підкреслював той факт, що селянин не знав іншого привіту, як "Слава Ісусу Христу", "Дай Боже здоровля". Цінним у названому дослідженні є те, що автор вишляв галицьку повагу до осіб духовного сталу. Український хлібороб вважав для себе великою честю було батьком священика, а коли син священика не обирав життя душпастиря, то говорив про нього, що "змарнувався!" [7, 36].

Узагальнюючи практичний внесок представників греко-католицької церкви в розкриття понять, пов'язаних із визначенням критеріїв рівня релігійності українського населення галицького краю першої половини XX ст., варто відзначити статтю "Головні прикмети української релігійності", надруковану в Календарі "Місамира" за 1936 р., яка дозволяє пошукувати вказаний аспект проблеми. Ось перелік характерних ознак релігійності, поданих автором статті:

"1. Пошана й любов до своєї Церкви: малі люди люблять свою церкву, ніколи її не опустять.

2. Повага й послух до осіб духовного сталу: малі люди священика дуже шанують, у них він є незаперечним авторитетом та добродійником.

3. Наш нарід нині відданий на вплив чужої "фальшивої" віри так потрапляє християнина пройдисвіта, що розносить брудні книжки, що той з сороміцьким пусить утікати.

4. Наш нарід відзначається дуже великою побожністю до Божої Матері: улюблене ім'я, яке її звик називати, це "Мати", "мати українського краю", "краля", "цариця" та інші.

5. У своєму церковному житті відзначається прекрасною релігійністю: прості народи не ами уть ніколи бувати начити співом, коли є присутні на церковних богослужіннях.

6. Особливі прикмети краю й нашої церкви — це чудеснай її обряд. (Про це один із священиків писав: "Душа і вдача українця все весела, жива, багатомовна, поетична, а особливо співуча. Заспокоїти ці наші духовні потреби міг направду тільки греко-католицький обряд із великим багатством символіки, звичаїв, церковних обрядів, празників... Наш обряд погідний, а при цьому глибокозмістовний" [5, 50]).

7. Велика увага приділяється церковним святам" [3, 51-52].

Таким чином, усупереч складним політичним процесам, що відбувалися в краю в першій половині XX ст., Українська греко-католицька церква (УГКЦ), очолювана митрополитом А.Шептицьким, стала неоцінимим надбанням українського народу в боротьбі за свої національно-культурні права. Намагаючись підняти рівень елементарної свідомості й духовної культури українського народу, церква розгорнула широкомасштабну освітньо-виховну та культурно-громадську діяльність, спрямовану на позитивне вирішення питання морально-етичного плану.

У ході історико-педагогічного дослідження з'ясувалось, що українська громадськість краю надавала особливого значення греко-католицькому обряду в етнокультурному житті Галичини. На підставі системного вивчення історико-мемуарної літератури досліджуваного періоду нам вдалося зробити висновок, що обряд був не просто формою віросповідання, а історично складеним і освяченою традицією органічною єдністю віровчення і культури українського народу, це був вміст і фактор його духовності. Не викликає жодного сумніву в тому, що обрядовість національної церкви служила гарантом збереження української культури, християнської віри, рідної мови, народних традицій.

У контексті проблеми важливим є розкриття питання, пов'язаного з визначенням критеріїв рівня релігійності українських селянств. На думку провідних фахівців етнопсихології (І.Мірчука, В.Янева, О.Купчинського та ін.), релігійних діячів та культурно-громадської інтелігенції кінця першої половини XX ст., релігійність українського народу була домінантою національного організму, що відображалась у різноманітних проявах культури нації (мистецтво, література, історично-мистецькі архітектури, звичаї, побут).

ЛІТЕРАТУРА

1. Братасюк М. Християнство як етноконсолідуючий чинник // Християнство і національна ідея - Київ - Тернопіль - Кремінець, 1999. - С.48-53.
2. Галушинський М. Організм нашого обряду // Нива. - Львів, 1914. - Ч.12. - С.329-343.
3. Головні прикмети української релігійності // Календар Місіонера на рік 1936. - Жовква, 1936. - С.51-53.
4. Голод В. Переволока - Бучач і Бучацький (історико-мемуарний збірник). - Нью-Йорк - Париж - Сідней - Торонто, 1972. - С.613-616.
5. Горицвіт О. Світло з неба України. - Львів, 1938. - 53 с.
6. Денисенко С. Католицька церква. - Жовква, 1937. - 27 с.
7. Дзерович Ю. Ціла правда про раволовців. - Львів, 1930. - 100 с.
8. З церкви світа // Місіонер. - Жовква, 1923. - №9. - С.139.
9. Квіт О. Працайна в Христовій любові // Нива. - Львів, 1939. - Ч.4. - С.121-125.
10. Кедринський В. Міжобрядові справи // З нових нарисів душпастирської праці - Львів, 1936. - С.77-85.
11. Кравець М. До питання про русько-українську раволовську парафію у Східній Галичині // З історії західноукраїнських земель. - Київ, 1957. - 249 с.
12. Новий спосіб поздоровлення в Волинській // Місіонер Пресв.Серця Ісусового. - Жовква, 1930. - Ч.10. - С.232.
13. Перехід на латинський обряд // Місіонер. - Жовква, 1913. - №7. - С.193-201.
14. Приходько В. Сучасне проповідництво // Нива. - Львів, 1934. - Ч.1. - С.4-9.
15. Стоцинський І. Богатківці // Підгаєцька земля (історико-мемуарний збірник). - Нью-Йорк - Париж - Сідней - Торонто, 1980. - С.391-400.
16. Тернопільський І. Весняний Буренко. - Тернопіль, 1994. - 223 с.
17. Шепетович М. Гнушанство. - Львів, 1997. - 104 с.
18. Якими словами витаються рідні народи // Календар Місіонера на рік 1936. - Жовква, 1936. - С.77.
19. Як поздоровляємо // Місіонер. - Жовква, 1939. - №4. - С.98-99.
20. Янів В. Релігійність українця з нашого наукового погляду // Основа. - Київ, 1995. - №6. - С.144-162.

Світлана КОВЦУНЯК

РЕЛІГІЙНИЙ ТА СВІТСЬКИЙ НАПРЯМИ В ОПІКУНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ДОШКІЛЛЯ

З-поміж розмаїття функцій суспільства особливу увагу привертають найблагородніші – опіка і виховання. Історія їх виникнення сягає глибокої давнини. В опіці й вихованні народ вбачав умови досягнення єдиного виваженого, гармонійного процесу розвитку людини. Становлення й розвиток педагогіки внесли свої корективи у визначення змісту означених понять, уможлививши адекватне розуміння опіки як постійної допомоги в задоволенні матеріально-психологічних потреб особистості в обсязі планово і свідомо організованих опікунських дій. Відтак виховання розглядають як створення умов для повного розвитку особистості [3, 99].

У статті спробуємо висвітлити шляхи становлення дошкільного виховання у поєднанні з опікунською місією релігійних організацій. Передусім актуалізуємо, що найпершим вихователем і опікуном, як свідчить історія, виступає народ. Йому вже на ранніх етапах антропогенезу не була байдужою доля немічних, беззахисних дітей, в ктих він вбачав добру працелюбну зміну. Формування доброчинності й милосердя до ближнього в праукраїнців спричинив їхні вірування, що набрали більшої ваги з прийняттям християнства. Так, справами милосердя ставали співчуття, переживання, дієва допомога тим, хто її потребує, насамперед дітям до семи років. Ними піклувалися всі члени родини. Серед засобів виховного впливу на них особливе місце посідали усні народні мудрості.

Відомості про розвиток могоцеїв українців на виховання на опіку ми черпаємо з ранньої пам'ятки педагогічної літератури – "Повчання Володимира Мономаха дітям" (1096). Сучасні дослідження свідчать, що в добу Київської Русі вперше визначено вікові періоди життя дошкільника, усталено типи виховання (індивідуально-родинне, "корнильство", анонімне вихованих, виховання в будинках убогих дітей). Відтак започатковується педагогічна система, в основу якої покладається виховання в дітей духовності, могати до старших, релігійності, чемності, коректності, чесності, християнських чесмог та ін. Київ і Київської Русі зобов'язували духовенство здійснювати сопікунську опіку, приймати необхідну допомогу не кільки дітям, а й дорослим, зокрема з виховання їхніх дітей [3, 43]. Упродовж віків значна частина духовенства при церквах, монастирях, релігійних об'єднаннях перебрала на себе турботу про запровадження опіки і виховання молодого покоління. Скажімо, в XII-XVI ст. в Україні розмогсюджувалися збірники морально-релігійного змісту, в яких ампетеи увага зосереджувалася на вихованні дошкільника. Відчутний внесок у формування української дошкільної педагогіки зробили у цей період українські братства та їх активні діячі – І.Ворецький, І.Галятовський, М.Смотрицький ін. У 1609 р. із друкарні Львівського Братства вийшов один з перших друковання педагогічних творів "Про виховання чад", що був тривалий час єдиним українським підручником для вихователів і батьків [6, 4].

Зміст творів С.Полоцького "Обід душевний", "Вечеря душевна" та ін. дає сучасному теначеві розуміння того, яке велике значення надавалось духовності в розвитку особистості. Поцетно, що могне право формувати духовний світ дитини належхоо церкві. Елементи професійного дошкілля в Україні, які з'явились при монастирях і громадах, спричинили виникнення на початку XIX ст. перших закладів для безпритульних дітей.

Діяльність церковних громад особливо активізувалася на Правобережній Україні. Передусім це діяльність ордену василіян, в посму особливу місію оанов і виховання відводили жіночій гілці чернецтва – сестрам василіянкам. На підставі аналізу джерельної бази, можемо обстоювати думку про те, що історія осідку сестер василіянок в Станіславові сягає II-ї моговини XVIII ст. [5, 2782]

Від початку своєї діяльності монашки виховували дівчат, водночас енняжаннаому справу вбачали в запиті сиріт. Відмогідно гостро постала необхідність створення для них спеціальних закладів. Природно, що сестри василіянки, збираючи добровільні пожертви, приймали допомогу всім, хто її потребував.

Військові події 1914р. спричинили зростання кількості сиріт та безпритульних дітей. 12 грудня 1915 р., завдяки зусиллям прогресивної галицької спільноти, особливо о Лисиняка,

створено "Захист для сиріт ім. митрополита А.Шептицького". На перших етапах роботи в захисті перебувало 7 дітей. Показово, що після шести місяців діяльності захисту їх чисельність зросла до 130.

Керуючись здійсненим аналізом, простежуємо запозичення європейського пенитенціарного досвіду в діяльності захисту. Сестри василіянки знайомилися з досягненнями зарубіжної педагогіки, вивчали педагогічні надбання сестер домініканок у Відні, безпосередньо спостерігали за діяльністю закордонних захистів, вивчали педагогічну літературу тощо.

На Батьківщині організовували фізичне виховання дітей засобами фізичних вправ та ігор з пізнавально-виховним спрямуванням. Монахині розглядали кожну дитину як неповторну особистість зі своїм внутрішнім світом, у кожне серце вліть прагнули вселити віру в правду і добро. Пізнаючи душу кожного вихованця, ставали малого Ісуса за приклад для наслідування, звертали увагу на працьовитість Божого Сина в малій хатині, на Його слухняність, набожність, ввіненість. Прагнули прищеплювати діяльну любов до рідного краю. Любов сестер до дітей вешпаналь у врахуванні індивідуальних запитів кожного малюка.

Дітям прививали здоровий розумний патріотизм. Вихователі розвивали малюнимну свідомість та основні громадянські чесноти; толерантність, точність, сумлінне ставлення до праці, послушність та ін. Діти під педагогічним проводом готувалися до того, щоб стати діяльними, корисними членами суспільства; в них формували переконання, що доля Батьківщини – в їхніх руках, що ця доля буде щасливою, якщо всі вони якнайкраще виконають свої обов'язки перед Богом, Батьківщиною, собою.

Одна із сестер, Василія, перекочувала дітей у красі їхнього простенького, але чистенького одягу, працювала над розвитком ангелеали дітей. Як учителька й вихователька ангоді, с. Василіях була взірцем лагідності, терпеливості, чим і здобувала полячі серця, англа вплив на них. Про це ми читаємо у спогадах о. С.Сабола ЧСВВ – "Крита Фіяпка", видання у 1992 р. Словаччина ангагогічним видавництвом у Братиславі відділом української літератури в Прешеві.

Сестрам василіянкам доводилися працювати і в сиротинцях за межами рідної землі, де створювалися парохії для переселенців і Галичини і Закарпаття. В сиротинці за кордоном, як і в Україні, існував режим, або "домашній порядок" [2, 95]. Утримували дітей у захисті за рахунок благодійних пожертв.

Отже, маємо підстави стверджувати, що на морально-релігійне виховання дітей в означений період зверталася особлива увага.

Єдиною територією, де василіянки мали змогу активно працювати, була Галичина, на теренах якої формувалася мережа шкіл, фребелівських садків, інтернатів, гімназій тощо [2, 223].

На підставі василіянкам в опікунсько-виховній справі проводять сестри-служебниці Преченорочиної Діви Марії – чернече жіноче згромадження[1] УКЦ, заснована 1892 р. василіянином о. Лопатинським. Їх перевага спробою організувати навчально-виховний процес було створення експериментальної "зпосронки". Проаналізувавши документальні факти, зауважимо, що велася ретельна підготовка до втілення в життя ідеї "зпосронки". Так, з ініціативи о.Ломницького с.Арсенія Горнимевська не лише ознайомилася з фребелівською методикою, а й пройшла практику львівських сестер Феліціянок [4, 13]. Першу згадку про відкриття "зпосронки" о.К.Сішецький у селі Жужелі датовали 1892 р. Одтак фіксі із "Нарису Історії СС..." мають підстави віднести дату відкриття "зпосронки" на рік пізніше [4, 68]. Підопічними нового згромадження були жужельські діти, батьки яких рвеіли заняттю й оали сестер. Особливо тала допомога від сестер ставала необхідною в час польових робіт. Виховуючи дітвору, новаторки закладали основи дошкілля, вдосконалювали свої знання з педагогіки і психології.

Ознайомлюючись із правилами згромадження, звертаємо увагу на те, що у роботі з дітьми сестри дотримувались положень гуманізму (діти – найдорожчий скарб Ісуса Христа); опікувалися про збереження життя і зміцнення здоров'я дітей (за допомогою режиму харчування, валеологічне сон природи...); сприяли опануванню технічок самообслуговування та ін. Окрім справ тілесних "зпосроала" дбала про моральне виховання (вітання, охайність,

[1] Згромадження – основний тип УГКЦ. Див.: Релігієзнавчий словник / За ред.А.Колодного та ін. – К: Четвертакнига, 1996. – С.121-122.

поведінка, релігійний настрій) [4, 52]. Узагальнено можемо стверджувати, що в дітей повкали морально-релігійні цінності.

Правилами згромадження передбачалось дотримання дітьми чіткого режиму, який включав молитву, навчання, прийм, ігри. Відповідальність за дотримання режиму повкладалась на сестру-виховательку, яка дбала про здоров'я, зразкову поведінку, трудове й моральне виховність тощо. Навчання проводили в усній формі, враховуючи прийняння вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Використовували працю як засіб розумового, естетичного виховання, а спостереження – як метод набуття знань. У кінці навпосо ння діти засвоювали певне моральне положення, що випливало з їхніх вчинків та поведінки пових дітей чи дорослих

Служебінки по-особповому піклувалися про морально-релігійне виховання, їхня сфера впливу не була вененою, зате вагомою. Народ горнувся до сестер, а діти – до "зкалропов": "забавою" вчились пізнавпов Вога, дотримуватись у всьому мортису. Про це свідчать і ртиси вірша "Захорлитв" невідопово автора, які відшукав Атанасій Великий ЧСВВ. Процитуємо йосо:

На краю села стоїть хатина
При ній весело звіночок грає.
До той хатини спішить дитина,
Котра заледво пуе роки ння.
Ой, дай Боже, того нам дождати,
Щоб як земля инна далько сягає,
Міг кожен свняння тим ся звеличати,
Що в своїм селі "Зкалронку" ння.
І що "Захоронку" такі управляють,
Котрі своє життя на то посвятили,
Щоби тис діточок, що ся тут збирають
На праву дорогу життя навоодини [4, 80].

Згідно зі статистичними дипами [1, 83], в Галичині сьогодні діє 30 згромаджень сестер служебтини (загалом в Україні – понав 200 сестер), які продовжують місію опікунства тими, хто нав в пов потребу, зокрпов дітьми.

До згадикої благоронкої справи залучалися в Станиславові і сеслуе неносердя УГКЦ. А нено уставів цього об'єдиниив свідчить, що їхнім завданням було виковність сиріт на основі народних звичаїв і традицій, прилиповння їм вінасвідння знсть та підготовка до чесного життя, збагачення фізненого та морально-духовного розвитку вихованців до 12-ритисю віку. Значний вплив на розвиток опіки нняа діяльність сестер моромонки, сестер студиток, чернетис жіночих згромаджень Йосафаток і йосифіток.

Якщо фундаторами українського дитиніля на Правобереженій Україні були релігійні товариства, то на Лівобережжі опіку, освіту і виховання, турботу про бідних і хворис забезпетуткал козлитво. Під впливом вивчення історії народу, козкалитт дум, походів на козкалні монаси у вихованців формувалися патріотичним почуття, ігінни духовність. Обов'язки вчителя січової школи повкладалися на релігійну особу – одного з чеиин Покровського монастиря. Вчитель не тільки навчав, а й турбувався станом здоров'я учнів. У цьому вбачаємо опікунський підтекст навчально-виковпой ціньності ниакатів України.

У тінні XVIII – на пос. XIX ст. в Україні набрали чинності громадські оргини опіки, які керували роблосю виковння будинків і притулків. Про оргиналис опіки дізнавпова з праці Т.Завгородньої, Н.Лисенко та ін. "Опіка нав дітьми в добу трансформації сучнівьпосо устрою". Чергова спроба оргинувати дошкільний заккал инижжка Є.Черамисовій.

У 1871 р. в Києві сестри Лінфордс відкрили перший українськю дитадок, який згодом став справжпов осередком національної культури У 1906 р. залисвико Київське благодійни товариство народних повячих садків, яке очолювала Н.Лубенець. Воно сприяло вихованню та захисту дітей, опікувалася підготовкою педагогітисго персоналу для дитсадків. Поряд із фаховими дисциплінгине в навчальному плані товарлитва передбачено вивчення Закону Божого [7, 166]. Як свідчать перщоджерела, у 1907 р. відкрито Фребелівський педінститут, а 1908-1915 р.р. визначався відкриттям тисазиму Дошкільного виховання, громадсьнит, народних дитячих майданчиків, виходом журналу "Дошкільне виховання".

Кінець XIX-поч. XX ст. – період розвитку і формування системи суспільного дошкільного виховання в Україні, який характеризується відкриттям народних нічних садків для різних верств населення, робочих товариств, захистів тощо. Це період наукового пошуку концепції дошкільного виховання, результатом якого стала "Концепція національного дитячого садка" С.Русової.

Особливо багатогранною за формою і змістом була опіка і виховання в Галичині, але до 1939 р. входила до складу Польщі. Так, стали відомі своєю діяльністю "Український єпархіяльний комітет опіки над воєнними сиротами", "Українське краєве товариство охорони дітей і опіки над молоддю". Зокрема, параграф 23 статуту цього товариства передбачав, що його почесним головою є "кожночасний" греко-католицький митрополит, який має право голосу, внесених ним і пропонованій на загальних зборах товариства та на засіданнях Головної ради. Це черговий раз підтверджує думку про існування позитивних взаємовідносин між світською і релігійною складовими задля досягнення спільної ідеї, мети.

Упродовж 1920-1956 рр. в Україні остаточно встановилася радянська влада. І в цей період безпритульні діти дошкільного віку були забезпечені відповідними умовами життя, доступною безкоштовною освітою. Зростав рівень грамотності народу, однак стрімко знизився рівень його духовності.

Історія становлення опікунських функцій дошкільної педагогіки на різних етапах її розвитку в Україні є підставою для висновку: справа виховання й опіки завжди існувала, залучаючи світські та релігійні організації. Гадаємо, що сфера опікунсько-виховної справи стає би на значно вищий щабель, якби об'єднались різні релігійні конфесії в єдину Помісну українську православну церкву – як за формою, так і за духом виховного впливу на зростаючу особистість.

На розвитки опікунської спільноті педагогіки українського дошкілля мали різний за вагомістю вплив світські й релігійні організації за умови взаємопонимання, взаєморозуміння. Цей зв'язок і співробітництво не втратили, а почасти набули актуальності на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вуйко М. Монастирі Івано-Франківська (Станіславова) 1 пол. XX ст. – Івано-Франківськ: Нова зорі, 1998. – 170 с.
2. Др Сасовський Цьорох, ЧСВВ. Погляд на історію та активну діяльність монаших василіянок: другий ник. – Т.III. – Рим, 1964. – 254 с.
3. Закгородюк Т.К., Пограла Н.В., Мажец Д.К., Ступарис В.М. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. – Івано-Франківськ – Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 151 с.
4. Нарис історії згромаджених сс. Служебниць П.Н.Д.М. / Зібрали Т.Великий, ЧСВВ. – Рим: Вид-во Сестер Служебниць, 1968. – 767 с.
5. Сестри Служебниці, сестри Василіянки // Енциклопедія Українознавства: Словникова частина. – В 10-ти т. – Т.7. – Львів: Молоде арсенал, 1998. – С.2782-2783.
6. Стеняхович М.І. Плекаймо нашу українську дошкільну // Дошкільне виховання. – 1996. – №1. – С. 4-5.
7. Уляжаєва Г.І. Розвиток суспільного дошкільного виховання на Україні (кінець XX ст.) // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії пед. наук України. – Київ: Педагогічна думка. – 4 (21). – 1998. – С.162-169.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Юліан СЕМЕНЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ, СКЛАДАННЯ ТА НАПИСАННЯ РІЗНИХ ТИПІВ ДІЛОВИХ ДОКУМЕНТІВ

Одним із завдань курсу "Комунікації в бізнесі" є навчити студентів складати різні типи ділових документів іноземною мовою, сформувати та розвинути навички не тільки усного, а й писемного ділового мовлення. На проблемах "компонування ділових документів основних жанрових різновидів" [5, 25], підготовки та створення "фахової документації" [7, 25], розвитку "англомовного ногомовного ділового спілкування" [4, 3] зосереджується значна увага у сучасній методичній науці. Цілком справедливо вважається, що формування та розвиток навичок писемного ділового мовлення є необхідною умовою "підсилення професійної спрямованості" [3, 133] при підготовці майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності.

Творча робота над підготовкою ділового документа починається з його планування, проходить через етапи створення одного або кількох чернетових варіантів, і лише після редагування та виправлення останнього варіанта з'являється завершений документ.

У процесі планування необхідно перш за все осмислити та визначити предмет навчального ногідомлення або предмет дослідження, тобто те, що буде висвітлюватися у тексті ділового документа. Це може бути відповідь на лист-запит обсягом у три короткі абзаци або аналітична річна доповідь обсягом у триста сторінок про результати діяльності компанії. Щоб визначити предмет повідомлення чи дослідження, слід вивчити, яка інформація необхідна, і розробити план та методи її збирання. Для підготовки об'ємних ділових документів необхідно виробити стратегію пошуку та обробки потрібної інформації. Вона повинна бути точною, надійною, стосуватися суті висвітлюваної в діловому документі проблеми. Щоби зібрати інформацію, необхідно провести так зване "вкорінення" і "перевірка" [10, 131] дослідження. Вторинне дослідження – це пошук, аналіз і систематизація вже відомих і опублікованих у різних джерелах матеріалів, а перевірка – це власні ідеї дослідника, спричинені внаслідок проведення експериментів, спостережень чи набутого досвіду. Зібрану інформацію, факти, статистичні дані потрібно об'єктивно і неупереджено проаналізувати, систематизувати, інтерпретувати залежно від мети написання документа.

Щоби визначити предмет навчального повідомлення або дослідження, створити й представити інформаційне про нього, варто дати відповіді на такі запитання [9, 12]:

– Що мені відомо про предмет аналіза або дослідження?

– На чому слід сконцентрувати свою увагу: на загальному чи детальному його висвітленні?

– Що важливого і нового інше на повідомити у предметі навчання?

– Як зацікавити читачів предмета навчального проекту?

– Чи під силу мені висвітлити визначений предмет навчання або дослідження?

Після визначення предмета навчального повідомлення, автору необхідно уявити свого майбутнього читача, тобто вивчити аудиторію, для якої створюється діловий документ. Від цього залежить вибір типу документа, стилю його написання, наявність у документі технічних термінів. Наприклад, "Фінансовий звіт" для президента чи ради директорів компанії буде відрізнятися від такого ж документа, призначеного для преси.

Щоби проаналізувати аудиторію, яка буде читати майбутній діловий документ, варто дати відповіді на такі запитання [9, 15]:

– Який вік, стать, освіта, соціально-економічний стан читачів майбутнього документа?

– Що читачі знають чи думають про предмет письмового повідомлення або дослідження? Що є джерелом їх знання? Яке буде їх ставлення до предмета письмового повідомлення або дослідження?

– Чому читачі будуть цікавитися цим письмовим повідомленням? Що нового вони очікують дізнатися? Чи треба їх переконати у своїй позиції?

– Як зацікавити їх предметом письмового повідомлення або дослідження? Як привернути їхню увагу та виправдати їхні сподівання?

– Як допомогти читачеві зрозуміти це письмове повідомлення? Які логічні переходи слід використовувати, які приклади наводити, щоб вони зрозуміли написане?

Коли визначено предмет письмового повідомлення, вивчено та досліджено аудиторію, слід сформулювати і зрозуміти мету створення ділового документа. Для цього необхідно вивчити проблему "з урахуванням конкретних умов і за наявності фактичної інформації" [1, 112], прописувати її причини і передбачити можливі наслідки. Наприклад, метою створення та написання листа-відповіді на скаргу клієнта є не лише вибачитись чи знайти виправдання, а й підтримати добру репутацію своєї організації, переконати клієнта у винуватості помилки, запевнити у неможливості її повторення в майбутньому. Метою інформативного ділового документа може бути повідомлення читача про різні питання діяльності як у межах одної організації, так і за її межами. Аналітичний діловий документ аналізує певну проблему і пропонує рекомендації для ухвалення адекватного рішення, тому мета його створення – зібрати і проаналізувати факти, зробити висновки і рекомендувати способи вирішення проблеми, передбачити наслідки ухвалення певних рішень.

Щоби зрозуміти мету дослідження, варто дати відповіді на такі запитання [9, 19]:

– Які вимоги до цього письмового проекту? Чи зрозуміле завдання з його виконання? Який кінцевий результат цього дослідження?

– Що необхідно знати у процесі роботи над проектом? Чи зрозумілий предмет письмового повідомлення або дослідження? Чи розглянуті всі можливі категорії читачів, які після б скористатись цією письмовою роботою?

– Які гіпотези можна використовувати для визначення робочої мети дослідження? Які з них можуть найефективніше скеровувати хід думок?

– Яка мета цього письмового проекту? Чи зацікавлена вона, аби стало більше відомо про предмет письмового повідомлення або дослідження й аудиторію? Якщо так, то яким чином?

– Які основні положення письмового повідомлення? Як можна сформулювати головну концепцію дослідження?

Таким чином, предмет письмового повідомлення, аудиторія і мета – це центральні елементи процесу планування при підготовці до складання ділових документів. Тому для ефективного виконання письмового завдання зі складання ділових документів необхідно зрозуміти, як процеси планування елементів взаємопов'язані, і вивчитися координувати скажімо взаємозв'язки між ними.

Найважливіша річ при плануванні – це знати, коли зупинитися. Після того, як завершено процес планування, потім переходити до створення чорнового варіанта ділового документа.

У процесі складання чорнового варіанта виробляється певна стратегія організації і розвитку написання самого тексту документа, аби ідеї і думки знаходять своє письмове вираження. Чорновий варіант ділового документа перетворює результати планування, а також зібрану та опрацьовану інформацію в довершений письмовий продукт. На етапі створення чорнового варіанта впливається вміння вибору предмета письмового повідомлення, аудиторії та мети, експериментування зі способами вираження головної ідеї дослідження, систематизації та оцінки інформації.

Створюючи чорновий варіант, автор проходить через певні етапи [9, 60], першим із етапів є *нашвидкурч складена схема* або *проект* документа. В цьому проекті слід визначити попередню організацію різноманітних матеріалів, тобто створити основу чорнового варіанта документа, не дотримуючись строгого формату написання.

Слід також випробувати проект *гіпотези*, або припущення того, що передбачається довести в результаті створення даного письмового проекту, зважити, чи достатньо є зібраних

матеріалів, аргументів на користь припущення. Це допомагає зрозуміти, який ефект вдалося отримати в результаті написання повідомлення.

Наступним етапом підготовки чорнового варіанта є складання *проекту-відкриття*, що дозволяє відкрити щось нове про предмет, аудиторію і мету письмового повідомлення. На цьому етапі нотатки перетворюються у речення, які потім групуються в абзаци. Часимати нашвидкуруч написаного проекту розширюються і скорочуються, а гіпотеза-припущення перетворюється на витончене і потім твердження. В результаті складання проекту-відкриття з'являється текст, який вдалося переробляти і шліфувати в наступних чорнових варіантах.

Останнім етапом є складання *описового проекту*, метою чого є оцінити чорновий варіант твору та прладс його вдосконалення. В описовому проекті коротко аналізується зміст кожного абзацу, його смислове навантаження, визначається, як розвинути та вдосконалити кожен абзац тексту ділового документа. Необхідно продумати, як кожати факти чи порівняти статистичні дані, які приклади навести.

Отже, складання чорнового варіанта означає рреорганізування зібраного матеріалів, компонування і логічне поєднання речень та абзаців, тобто створення цілісного, завершеного тексту. Складання чорнового варіанта передбачає підготовку графічних матеріалів, ілюстрацій, схем, таблиць тощо. Наочні засоби, які служать так званій "візуальній" [8, 396] тексту, допоможуть скоротити довгі вербальні записи, краще сприйняти і зрозуміти суть викладеного матеріалу.

Щоб розкрити нове бачення написаного, щоб побачити текст ділового документа під новим кутом зору, щоб краще сформулювати думки й аргументувати твердження, проводиться редагування та вивірення тексту.

Якщо в прладсі написання відбувається втілення ідеї, то під час редагування і вивірення тексту перевіряється її ефективність. Слід пропускати кожну деталь представленого матеріалу, – від абстрактних припущень до конкретних оцінок, провести "ретельний аналіз, відбір та перероблення викладеного для досягнення логічної та стилістичної завершеності" [6, 95], а не лише виправити тільнові граматичні та інші помилки. На цьому етапі потрібно визначити, наскільки глибоко висвітлено предмет письмового повідомлення або дослідження, чи досягнуто мети написання документа, чи логічні переходи між різними його частинами.

Редагування і вивірення тексту – це переважно інтуїтивний прладс, коли несподівана думка надихає переставити абзаци, замінити слова, по-новому зв'язати частини речення. Крім того, це – рекурсивний процес: автор, як художник, постійно відступає назад, щоб побачити весь твір, а потім покращує якусь деталь і спостерігається, як видозмінена деталь змінює всю композицію твору. Редагування і вивірення тексту ділового документа – це логічний процес, оскільки спершу відбувається виправлення форми і стилю, а потім – дрібних непотрібних (таких як синтаксис чи вибір слів). Загалом, це – творчий процес, який вимагає багато часу і зусиль, але дозволяє зробити кінцевий письмовий продукт значно кращим.

Для вичитки остаточного варіанта ділового документа бажано залучити сторонніх читачів, які критично оцінять створений текст, побачать його вади і недоліки та запропонують свої ідеї, щоб зробити письмовий продукт дієвішим, сильнішим, гострішим. Такий інтерактивний прладс роботи тільки отримати фундаментальні якісні зміни в тексті написаного. Діловий документ – це фактологічний, об'єктивний, позбавлений емоційного забарвлення текст, тому діяльно ще раз звірити тільні результатів проведеного дослідження, цитати, статистичні матеріали тощо. Варто критично оцінити написане, починаючи від заголовка і закінчуючи списком використання джерел. Діяльно кілька разів прочитати виправлений, відредагований, вивірений матеріал – можливо, його ще тільки вдосконалити.

Отже, ретельне дотримання всіх етапів – *планування*, скидання чорнового варіанта, редагування та вивірення тексту – у процесі підготовки та написання ділових документів допоможе усвідомлено виконати "завдання на продукування письмового мовленнєвого повідомлення" [2, 19]. Всі етапи можна проходити в лінійній послідовності, проте не виключено, що в будь-який момент написання їх доведеться суміщати, щоби зробити текст ділового документа чітким, змістовним, логічним і послідовним.

Таким чином, розуміючи суть процесів планування, складання та написання ділових документів, можна правильно ініціювати різноманітні документи ділової комунікації, що у свою чергу допоможе досягти успіху в бізнесі чи іншій сфері діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванова І. Метод конкретних ситуацій ("Кейс-стаді") у формуванні професійних менеджерів // Вісник КНТЕУ. – 2001. – №1. – С.112-124.
2. Кричикова Г.Ф. Інтерактивне навчання іншомовного писемного мовлення студентів немовних спеціальностей // Іноземні мови. – 2002. – №3. – С.17-20.
3. Петрова О.Б. Деякі напрями професіоналізації навчання іноземних мов на етапі післядипломної освіти // Вивчення іноземної мови державними службовцями як засіб інтеграції України в Європейське Співтовариство: Матеріали науково-практичної конференції. 25 квітня 2002 р. – Харків, 2002. – С.132-133.
4. Скуратівська Г.С. Англійська писемне ділове спілкування для студентів економічних спеціальностей. – Луцьк: Академія ДПС України, 2000. – 60 с.
5. Скуратівська Г.С. Методичні рекомендації для навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С.25-26.
6. Усикова С.Г., Уопенс В.О. Система вправ з розвитку елементів творчого письма // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: Збірник наукових праць. – Вип.1. – Донецьк: Вид-во Донецького університету, 1999. – С.94-100.
7. Устименко О.М. Система вправ для навчання створення фахової документації англійською мовою студенти факультетів зовнішньоторговельної діяльності // Іноземні мови. – 2002. – №3. – С.25-30.
8. Bovee, Courtland L., and John V. Thill. Business Communication Today. – New York: McGraw-Hill, Inc., 1992. – 659 p.
9. Trimmer, Joseph F., and Janis M. McCrimmon. Writing with a Purpose. 9th Edition. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1988. – 524 p.
10. Vik, Gretchen N., and Jeannette Wortman Gilsdorf. Business Communication. Burr Ridge, IL: Business One Irwin, 1994. – 613 p.

Надія ЛУЦАН

СПІЛКУВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток мовлення є однією з найважливіших умов успішності навчання дитини в школі. Разом з тим мовлення як основний спосіб спілкування є умовою й засобом опанування знань та вміння, формування мовленнєвих і комунікативних функцій, становлення комунікативної культури – культури писемного спілкування.

Майже всі дослідники мовленнєвої діяльності її мету називають спілкування (В.Артемова, В.Беляєв, О.Леонтьєв, І.Зимняя та ін.).

Психологія розглядає мовленнєву цілісність, комунікацію та спілкування як сукупність психофізіологічних дій, що здійснюються людиною для "виробництва" мовлення. О.Леонтьєв стверджував, що спілкування – це система "цілеспрямовання та мотивування процесів, які забезпечують взаємодію людей в колективній цілісності, що реалізують суспільні та особисті, психологічні відносини і які використовують соціальні засоби, насамперед мову" [3, 124].

Окремі міркування щодо спілкування висловлені В.Дмитрієвим. На його думку, через спілкування людина будує свої відносини з іншими людьми. "Спілкування – наскільки спільне, настільки й особисте явище, оскільки соціальне та індивідуальне нерозривно пов'язані в найважливішому засобі спілкування – мові, виникаючому проявом та механізмом якого є мовлення" [1, 18].

Психологи (Р.Максимова, Т.Федотова, Г.Андрєєва) розуміють спілкування як одну з форм людської цілісності, під час якої відбувається пізнання фактів дійсності і формується суб'єктивне ставлення до неї. Поряд із мовленнєвою діяльністю, в останні роки з'явилося поняття "мовленнєве спілкування", яке вчені (О.Леонтьєв, Т.Пироженко та ін.) розглядають як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, знаннями. Це система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, що забезпечує спілкування, взаєморозуміння між людьми. Мовленнєве спілкування – одна з найбільш активних і досконалих форм спілкування [2].

Мовленнєве спілкування – це мотивований живий процес взаємодії між учасниками комунікації, спрямований на реалізацію конкретної миттєвої спільної установки, відбувається на основі зворотного зв'язку в конкретних видах діяльності. Воно органічно входить у всі інші види діяльності людини (трудову, суспільну, пізнавальну і т.ін.). Мовленнєве спілкування здійснюється між багатьма, декількома або двома людьми, кожний з яких є носієм активності і передбачає її в своїх співбесідниках. Водночас мовленнєве спілкування – взаємне, соціальне та спільспрямоване.

Формою прояву мовленнєвого спілкування є мовленнєва поведінка співбесідників, а змістом – їх мовленнєва діяльність. Виділяють два типи поведінки: вербальну (словесну) і реальну. Вербальна поведінка – це система висловлювань, міркувань, суджень, дослів і ін., які спільно бути зафіксовані як ознаки психічних станів. Реальна поведінка – це система взаємопов'язаних вчинків, які здійснює людина з метою адаптації до середовища. Мовленнєва поведінка і мовленнєва діяльність розрізняються рівнем мотивації та усвідомлюваності мотивів акту поведінки і мовленнєвої дії. Якщо мовленнєва діяльність – це усвідомлено мотивована спільспрямована людська активність, то мовленнєва поведінка – це лише усвідомлена активність, яка проявляється в образах і стереотипах дій, засвоєних людиною на основі наслідування чужих зразків і стереотипам та власного досвіду. Водночас, у мовленнєвій діяльності "задіяні" глибинні структури свідомості, а в мовленнєвій поведінці прагнення до усвідомлення мотивів будь-яких вчинків відсутня, наявність, мовленнєва діяльність і мовленнєва поведінка відрізняються одна від одної своїми результатами. Результатом мовленнєвої діяльності є думка і текст, а поведінки – взаємодії між людьми та емоції.

Мовленнєве спілкування передбачає широке використання невербальних засобів (оптико-тактичної знакової системи), як-от: жести, активна, контакт очей, пантоміміка та паралінгвістичні компоненти; воно обумовлене екстралінгвістичними факторами і системою організації простору комунікації.

Отже, формування соціально активної особистості діяльнісне передбачає розвинене мовленнєвого спілкування в діалектичній єдності двох її сторін мовленнєвої діяльності і мовленнєвої поведінки. Зауважимо, що завдання зводиться до формування "комунікативної компетенції", яка охоплює не тільки знання мовної системи й оволодіння мовами матеріалом, а й дотримання соціальних норм мовленнєвого спілкування, правил мовленнєвої поведінки.

На сучасному етапі спілкування розглядається "як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодія суб'єктів" [5]. По-різному вирішується науковцями і нині щодо структури спілкування. В основі розуміння спілкування лежить концепція діяльності, розроблена О.Леонтьєвим, а нині розвинена А.Запорожцем, В.Давидовим.

Виходячи із запропонованої О.Леонтьєвим концептуальної схеми аналізу комунікативної діяльності, виділяю її структурні компоненти. Предмет спілкування – інша людина, партнер, який одночасно є суб'єктом спілкування. Потреба спілкування визначається бажанням людини пізнавати, оцінювати мотиви. Згідно з концепцією О.Леонтьєва, мотивами можуть бути потреби партнера, що спонукають до спілкування. Дослідник вважає, що для досягнення ефективності спільної діяльності необхідно, щоб її учасники правильно розуміли й оцінювали себе та своїх партнерів. Дія у спілкуванні, на його думку, є одиницею комунікативної діяльності, підлягає мотиву комунікації. Дії утворюють складні структури – засоби спілкування, які вчений поділяє на три категорії: експресивно-імпресивні; предметно-ділові; мовленнєві. І останній методологічний – продукт діяльності, під яким вчений розуміє відображені в свідомості якості і властивості партнерів спілкування. Результатами спілкування є взаємовідношення партнерів та створення образу себе і партнера.

Проаналізувавши означені складові діяльності спілкування, зауважимо, що вони передбачають узагальнення та розвинене словесного значення. Розглянуті форми психічного спілкування спільні завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність.

Цікавою, на нашу думку, є спільність, запропонована Є.Пасовим, а саме:

- принцип спілкування – взаємовідносини тих, хто спілкується;
- одиниця спілкування – акт соціокультурних взаємовідносин;
- засоби спілкування – вербальні та невербальні;

- способи спілкування – інформаційний, інтеграційний, перцептивнтё;
- продукт спілкування – інтерпретація інформації;
- результат спілкування – тривалість взаєвлсідносин.

Отже, спілкування тут розглядається як засіб підтримки життєпілкьності людинте.

А.Богуш вважає, що спілкування спілкається з двох процесів: передачі повідомлення (говоріння, продукування) та йосо сприйняття (слухання, рецентё) [2]. Автор визначає осносні організаційні форми, на базі яких здійснюється інтекування: 1) встановлення відносин; 2) опитування; 3) планування та кодування спільної домпності; 4) засуджитив чи схвалення; 5) обмірковування результатів пілкьності; 6) апстутія.

Враховуючи загальну характеристику спілкування, дослідники виділяють осносні йосо функції. На жаль, єдності в цому апспілк нення.

О.Петровський та В.Шпалінський розрізняють дві групи функцій: соціальні і соціально-психологічні функції контакту. В.Пасов і В.Ломов виділяють кув класи фуктцій: 1) інформаційно-комунікативні; 2) регуляційно-комунікативні; 3) афективно-комунікативні. У свою чергу, О.Ковальов розглядає пізнавальну, емоційну, виховну фуктції.

Проте всі науковці підкреслюють, що в реальному акті спілкування всі функції переплітаються. Водночас вони визначають загальну структуру мовленнєвої домпності та виділяють фази: 1) мотивації; 2) формування мовленнєвої інтентё (оммпенаявого наміру); 3) внутрішнього програмування; 4) реалізації програми.

Низка вчення (І.Зимня, Є.Пасов, В.Сонцев) стверджують, що первинна комунікпілк пілке бути тільки мовленнєвою, тому що процес інтекування в сусінтестві найчастіше відбувається в оммпенаявій формі, яка створює первинну осносу існування суспільної свідомості. Мова як засіб інтекування функціонує через оммпенаяву активність, яка у фоуль оммпеаннягої діяльності включається в акти носедінки, коли людна для задовольняння своєї потреби анобхідно вступити в коцеакт з іншими членами середовища.

Розгтиваючи проблему інтекування як комунікативну домпність, не можна обминути комацнно генезису, розроблену М.Лісінам. Розвитив мовлення в її дослітивенні пов'язимий із становленням у дінай домпності спілкування. Вчена виділкная етная генезису мови:

- підготовчай (довербальний розвинок спілкування);
- вання нення оми,
- розвитив мовленнєвого спілкування (від появи слів до ймня дошкільносо віку).

Заслуговують на увагу форми спілкування періоду дошкільносо віку, запропоновані М.Лісінам. Одна з ння – позаситуативно-пізнавальна (3-4 р.), що допонаває встановлювати взаєзнов'язки пренятшео світу. Позаситуативно-особистісне спілкування (5-7 р.) відіграє роле оммта в складний сопілкьнтё світ. В межах цієї фоупи спілкування діти вчатся встановлювати взаєомпішкпілнте з людьми; засвоюють правила соціального співжиття, кодекс "прав і обов'язків", моральні норми, що набуваються дитиною пілносм анолідування і в рольовій грі.

Автор підкреслює, що ванзивим засобом комунікаиї на рівні позаситуативних форм спілкування виступає мовлення. Саме виникненая носих видів домпності і нових відносин ладних з оанзлітками і дорослпілк праводить до подальшої диференціації функцій і форми оммпення.

М.Лісіна обґрунтовує ще одне важниме подоження, зазначаючи, що з віком діти все більше оволодівають довільнте регуляцією мови, і це складає важниму умову їх навчання в дошкільному закнаді. Мовленнєва діяльність пілке розвиватися наклі у відносній незаленяюсті від безпосереднього процесу спілкування дитини, та своїм корінням вони входить у пілкьність спілкування. Вання дорослого, снуємований на формування комунікативних коцеактів ння дітьми, може здійоновепілкя двома способами: створення умов для спільної пренятної діяльності з урахуванням особливостей провідної пілкьності цього віку, організпілк суб'єктивних, особистісних взаєностосумов ння дітьми. Показниками комунікативних здібностей дітей, на думку вченої, є:

- комунікативна активність, яка виявляється в ініціативних діях дитини, інтенсивність і часноса спілкування; вербальні і невербальні коомпнентко спілкування, швидкість розуміння висловлювань співрозмовника і швидкість реакції-відносіді;

- рівень розуміння зверненого мовлення, уважне слухання мовця, контакт очей, зосередженість під час формулювання відповіді;
- вміння встановлювати контакти з іншими дітьми: діяти разом, вести розмову, знаходимо своє місце серед гравців, виявити ініціативу, щоб стати учасником гри.

Отже, з точки зору педагогіки, виокремлення вільного спілкування як особливого виду діяльності може бути визнано доцільним, оскільки воно відіграє самостійну, творчу, закріплюючо-узагальнюючу роль у формуванні будь-якої форми мовлення.

З огляду на те, що мовленнєва діяльність є основою спілкування і повною мірою втілює його специфіку, вважаємо за доцільне використовувати щодо мовленнєвого спілкування дошкільників термін "комунікативно-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку".

Мовленнєва комунікація – це особливий різновид навчальної діяльності. Комунікативний метод базується на тому, що процес навчання є моделлю процесу комунікації. Водночас це – зовсім інший підхід. Як відомо, "модель – це система зі своєю структурою і функцією, яка відображає систему-оригінал". Як будь-яка модель, процес навчання в деяких аспектах апроксимований, порівнюється з реальним процесом комунікації, а за основним параметром адекватний до нього. Ця адекватність життєво необхідна. Водночас потрібно з'ясувати, які параметри та характер моделі слід вибрати.

Процес комунікації – явище дуже складне і його можна розглядати з різних сторін та різних позицій, скажімо, залежно від мети моделювання процесу комунікації як об'єкта. Зауважимо, що метою є створення процесу навчання, адекватного до процесу комунікації, тому ефективність є життєво необхідною. Її методична значущість пояснюється двома факторами:

1) феноменом переносу, без якого навчання не має особливого змісту. Численні дані свідчать про те, що перенос забезпечується саме розумінням адекватності умов навчання та умов застосування результатів навчання;

2) феноменом мотивації. Більшість науковців зауважує, що входження індивідуумів мові забезпечує підкоми достатній, адекватний рівень мотивації. Водночас мотивація забезпечується і моделюється в процесі навчання мовленнєвим характером комунікації.

Означене дозволяє перелічити параметри, котрі підлягають моделюванню:

- діяльнісний характер мовленнєвої поведінки співрозмовників, який повинен втілитися:
- в комунікативній поведінці дорослого як учасника процесу спілкування і навчання;
- в комунікативній поведінці учасника як суб'єкта навчання, спілкування;
- предметність процесу комунікації повинна бути змодельована предметно обговорених;
- ситуації спілкування, які моделюються як найбільш типові варіанти взаємовідносин співрозмовників;
- мовні засоби, які забезпечують процес спілкування і навчання в певних ситуаціях; реальна сукупна мов засобів підлягає моделюванню в апроксимовану, функціональну систему.

В перелічених параметрах означені всі основні властивості процесу комунікації: діяльнісний характер, спілкспрямованість і мотивованість, ситуативна предметність.

Процес навчання як модель не може обмежитись наявністю адекватних процесам комунікації параметрів, оскільки навчання повинно володіти означеними параметрами.

Навчання мовленнєвої діяльності як системи характеризується передусім, такими параметрами:

- наявністю і використанням спеціфічних прийомів навчання;
- необхідністю його співвідношення, відновлення розуміння і тренування (інструкцій і мовних дій);
- спеціфічною спілкспрямованою організацією всього процесу.

Водночас слід зауважити, що модель процесу навчання буде суттєво відрізнятися від моделей звичайного типу. Ця модель не може бути або гомоморфною, або ізоморфною, або ізофункціональною, оскільки залежить від параметра моделювання. Ця модель – не статична і не нерухома система, вона розвивається та змінюється у своїх параметрах, створюється задля пізнання моделюючого об'єкта – процесу комунікації. Це – продуктивна модель.

Вважаємо за необхідне вказати, що таке комунікативність і виокремити основні її принципи. По-перше, комунікативність розглядається як спрямованість навчального процесу, яка достатньо об'ємна у своїй значущості. Відтак мовленнєва спрямованість полягає в практичному користуванні мовою, яке робить навчання працебтним, забезпечує засвоєння мови як знаряддя спілкування.

Мовленнєва спрямованість розглядається як уміння формувати мовленнєві навички умовно-мовленнєвими а неумовними вправами, що здійснює мовленнєвий вплив на співрозмовника. Мовленнєве партнерство значною мірою залежить від комунікативної поведінки дорослого, що обумовлює аспект мовленнєвого навчання. Отже, першим принципом навчання мовлення як виду мовленнєвої діяльності є мовленнєва спрямованість.

Комунікативність вимагає індивідуалізмів навчання мовленнєвої діяльності. Можна без перебільшення сказати, що для комунікативного методу індивідуалізація є сеуалвиною, двигуном, а звідси головним реальним засобом створення мотивації та активності.

Своє ставлення до середовища людина завжди висловлює у мовленні. У мовленнєвій діяльності індивідуальна реакція можлива лише в тому випадку, якщо мовленнєве завдання, що стоїть перед дітьми, відповідає їх потребам та інтересам. Подібний підхід гарантує істинну мотивацію та внутрішню активацію дітей. Зовнішня активність здебільшого виникає при залученні дітей до участі у бесіді. За наявності внутрішньої активності не потрібно ніяких додаткових прийомів активізації, оскільки дитина вирішує мовленнєво-аналітичні завдання та одоце вступає в коцеакт.

Засвоєння рідної мови зумовлено лише індивідуальне, особистісне зацікавленістю дитини. Мовне явище наскільки індивідуальне, що навчання поза індивідуальністю неможливе. Отже, другий принцип навчання мовлення як виду мовної діяльності –індивідуалізація.

Комунікативність допускає ситуативність навчання, котра необхідна і як спосіб мовленнєвої стимуляції, і як умова розвитку мовленнєвого вміння, зокрема таких його якостей, як підспрямованість, продуктивність. Комунікативність вимагає осмислення поняття "ситуація" і "ситуативність". Під "ситуацією" слід розуміти систему взаємовідношень між співрозмовниками, виражених у їх підсвідомості, а під "ситуативністю" – співвідношення висловлювання з цією взаємовідношеннями. Отже, третім принципом навчання мовлення як виду мовленнєвої діяльності є ситуативність.

Процес комунікації характеризується постійною заміною предмета розмови, обставин, умов і т.ін. Щоби бути адекватним ситуації, мовець повинен вуалювати новизну всіх компонентів висловлювання. Не виникається сумніву, що підготувати учасника до комунікації, розвинути в ньому здатність адекватно реагувати можна лише постійній зміні всіх мов компонентів. Ось чому доцільно ввести четвертий принцип навчання мовлення як виду мовленнєвої діяльності –новизни. Вона забезпечує повнішій необхідний розвиток тностей мов мов умінь, зокрема короткотривалих зв'язків. Це досягається:

- постійною зміною ситуацій;
- постійною варіативністю одного типу ситуації;
- використанням нових мовленнєвих завдань.

Продукціль принципу новизни є зацікавленість навчанням.

Комунікативність пов'язана з поняттям функціональності. Це означає, що будь-яка одиниця мови та мовленнєва фоути виконує у процесі комунікації певні мовленнєві функції. В протилежному випадку мовленнєва діяльність стає неможливою. Функціональність є найбільш суттєвою характеумою рисою будь-якої мовної одиниці чи форми, яка використовується у мовленні; основою для переносу навичок. Цілком логічно, що функціональність може бути засвоєна лише через функціональність. Ось чому потрібно сформулювати п'ятий принцип комунікативного методу навчання мовлення – принцип функціональності.

Зауважимо, що цей принцип визначає багато аспектів процесу навчання. Серед них: формування лексичних навичок на основі стратегії "використовуючи – запам'ятовуй"; формування граматичних навичок на основі стратегії "здійснюючи мовленнєву функцію, запам'ятовуй форму"; функціональний характер прикмет, інструкцій, які повідомляються дітям, що забезпечує функціональне використання мовленнєвої функції. Принцип функціональності вимагає ціцільний добір: матеріалу з тих сфер комунікації, до участі в яких готуються

діти; лексики, необхідної для спілкування; лексики та граматики з урахуванням їх функціональних взаємозв'язків у системі мовлення.

Функціональність вимагає і таку вимогу сторону навчання, як організацію мовленнєвого матеріалу. Наближення до потреб комунікації можливе лише при врахуванні системи мовлення і відповідної організації матеріалу не навколо "розмовних тем" і "граматичних явищ", а навколо мовленнєвих завдань.

Оскільки всі принципи тісно пов'язані і пронизані одним стрижнем комунікативності, "сфери їх впливу" можуть перехрещуватись. Таким чином, комунікативний метод вивчення мовлення як виду мовленнєвої діяльності об'єднує п'ять принципів: мовної спрямованості; особистої індивідуальності; ситуативності; мовленнєвої; функціональності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. //Труды гос.инст. им. В.М.Бехтерева. – М.-Л.: Гос.изд-во биол. и медицин., 1935. – Т.IV. – С.56-76.
2. Богуш А.М. Дошкільна педагогіка: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – С.46-78.
4. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – №4. – 1982. – С.45-89.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

Галина ЛЕЩЕНКО

ПИТАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ, ПСИХОЛОГОЛІНГВІСТИЧНІЙ І МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Мовна освіта в Україні передбачає удосконалення технології навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке потребує високоосвічених, адекватно розвинених і відданих своїй державі громадян, людей, що легко і вільно вміють спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як державної і рідної [4].

Досягти цього можна лише за умов формування комунікативної компетенції учнів з перших місяців їх перебування у школі.

Останнім часом на всіх рівнях — лінгвістичному, психологічному, педагогічному — порушується питання впровадження комунікативно-діяльнісного підходу до змісту й процесу навчання рідної мови в початковій школі, розглядається можливість засвоєння молодшими школярами різних аспектів мови як засобу спілкування (Л.Варзацька, М.Вашуленко, А.Маркова, М.Пентилюк та ін.), передбачається усвідомлення суспільної ролі мови та її функцій, що реалізуються в мовленнєвій комунікації людини.

Проблема розвитку зв'язного мовлення є однією з провідних у наукових дослідженнях психологів (Л.Виготський, П.Гальперін, М.Жинкін, О.Леонтьєв, О.Леонтьєв, О.Лурія, А.Маркова та ін.), дослідження мовленнєвих дітей дошкільного (А.Богуш, Л.Божович, О.Гвоздєв, С.Карпова, Г.Любінська, Л.Федорищо та ін.), молодшого шкільного віку (Л.Варзацька, М.Вашуленко, І.Гудзик, Т.Ладиженська, М.Львов, М.Рождественський, Н.Сиренщико, О.Хорошковська та ін.).

Проте до цього часу немає єдиного підходу до розгляду змісту основного психолінгвістичного поняття "комунікативна компетенція". Спробуємо дати визначення і пояснити різні підходи психологів і дидактів до розуміння понять "мовленнєва комунікація", "мовленнєва компетенція", "комунікативна компетенція", "мовленнєва діяльність".

Конкретизуємо поняття "комунікація". У перекладі з латинської "communico" означає "роблю спільним, пов'язую, спілкуюсь". Одне зі значень багатозначного слова "комунікація", що стосується нашої проблеми дослідження, у короткому тлумачному словнику – "повідомлення або передача за допомогою мови якогось змісту, маєного в думці, спілкування".

"Большая советская энциклопедия" подає терміни "комунікація" і "спілкування" як синоніми. Проте з ототожненням цих понять не можна погодитись, оскільки вони не є рівнозначними і мають різний зміст. В.Соковнін справедливо називає спілкування "соціальною комунікацією".

О.Гойхман і Т.Надеїна [7] пропонують термін "мовленнєва комунікація", маючи на увазі діяльність, у процесі якої використовується мова як засіб спілкування з іншими людьми. Специфіка взаємодії людей у процесі їх життєдіяльності полягає у використанні мови, яка є водночас засобом мислення, знаряддям пізнання, інструментом мислення.

М.Жинкін визначає мовлення в контексті обміну інформацією між людьми, відображення зовнішнього світу, організації внутрішнього мовлення, переробки та формування мовленнєвої інформації. Він подає визначення мовлення як "двостороннього процесу спілкування" [9].

Призначення мовлення – слугувати засобом мислення – визначає і Г.Рубінштейн. Функція мислення включає "функції комунікації – міжособистісного, обміну думками з метою взаєморозуміння – експресивну (виражальну) і впливову функції". Мовлення в іншому розумінні цього слова є засобом свідомого впливу та міжособистісного, що здійснюється на основі семантичного змісту мовлення, в цьому – специфіка мовлення [13, 389]. Завдяки цьому комунікація є основним механізмом становлення людини як соціальної особистості, засобом впливу суспільства на особистість.

Основною метою мовленнєвої комунікації є обмін інформацією, а отже, людина в процесі такої комунікації ставить завдання ефективного отримання і передачі інформації, досягнення поставленої мети повного переконання співбесідника та спонукання його до дії, отримання додаткової інформації про нього і позитивної самопрезентації.

В основі мовленнєвої комунікації лежить модель, структурними компонентами якої є відправник інформації – людина, яка говорить чи пише, повідомлення – текст в усній чи письмовій формі і отримувач інформації – людина, яка читає чи слухає. І якщо один людей не вміє слухати, читати, говорити, писати, то якісної комунікації не буде.

Таким чином, мовленнєва комунікація – це мислення людей, будь-яка взаємодія їх з метою обміну інформацією, що здійснюється за допомогою вербальних (словесних) і невербальних засобів.

Як ми зазначали вище, до сьогодні немає єдиного визначення терміна "комунікативна компетенція". У працях провідних вітчизняних учених поряд вживаються поняття "комунікативна компетенція", "мовленнєва компетенція", "комунікативна здатність", "мовна здатність" [1; 2; 3; 4; 7; 8].

А.Богуш під комунікативною компетенцією розуміє комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, мислення в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, мотивованість мислення. Комунікативну компетенцію вона пропонує розглядати в межах мовленнєвої компетенції, під нею розуміє вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в контекстних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, мрії тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності мовлення [2, 8-9].

М.Шанський розглядає комунікативну компетенцію як здатність індивіда вирішувати мовними засобами ті чи інші комунікативні завдання в різних сферах та ситуаціях спілкування [15, 107].

Ми вважаємо найбільш прийнятним термін "комунікативна компетенція", оскільки він містить вказівку на основну функцію мови – комунікативну на наявність певних знань з основами мови та вміння їх використовувати у різних ситуаціях спілкування.

Сучасні дослідження з проблем розвитку мовлення дітей дошкільного віку (А.Богуш) та молодших школярів (В.Вадер, Л.Варзацька, М.Вашуленко, О.Хорошковська) засвідчують інтегративний характер комунікативної компетенції. Вона включає мовну компетенцію, до якої входять знання про систему мовлення як основу формування фонетичних і орфоепічних, лексичних, морфологічних, лінгвістичних, корекційних умінь щодо правильності вживання граматичних норм, мовних прикмет, мовленнєву компетенції (на основі знань про особливості усного та письмового мовлення, тексту формуються інформаційно-змістові, структурно-когнітивні, лексико- та граматично-стилістичні уміння, уміння вдосконалювати

написане, уміння ставити запитання і відповідати на них, створювати діалог, складати власні монологічні висловлювання різних стилів і жанрів мовлення, уміння оцінювати мовленнєву ситуацію); лінгвокраїнознавчу компетенцію (на основі знань про реалії матеріальної і духовної культури українського народу формуються уміння дотримуватись норм українського мовленнєвого етикету, уміння використовувати тематичні групи слів народознавчого змісту у мовленні, уміння доречного використання у мовленні українських приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів як засобів увиразнення мовлення).

З психологічної точки зору робота з формування комунікативної компетенції молодших школярів виявляється у її підпорядкованості теорії мовленнєвої діяльності. Психологічні словники визначають мовленнєву діяльність як "діяльнісну форму комунікації, що опосередковується лінгвістичними структурами". "Діяльнісне" уявлення глобального мовлення, трактування його як певного виду діяльності – як мовленнєвої, вперше було розроблено Л.Виготським. Він зазначав, що мовленнєва діяльність має три сфери – мотиваційну, цільову, виконавську – і народжується з потреби. Одиничний акт діяльності є єдністю трьох сфер. Він починається мотивом і планом, а завершується результатом, достиженням наміченої на початку мети; всередині ж лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення [5].

Мовлення, за переконанням О.Леонтієва, являє собою типову мовленнєвих дій, які мають свою проміжну мету і підпорядковані загальній меті діяльності. Мовленнєва дія передбачає мету, планування і здійснення плану, зіставлення мети і результату, тобто має чотирифазову динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, в типу можна виділити групи операцій, пов'язаних з мнемічно-семантичною діяльністю залежтрів.

Розглянемо детальніше запропоновані О.Леонтієвим фази мовленнєвої діяльності.

І фаза – орієнтація в умовах мовленнєвої ситуації, тобто визначення ситуації спілкування, типу й стилю мовлення.

ІІ фаза – планування змісту висловлюваного (що треба сказати), визначення теми (про що говорити), складання програми висловлювання. Така програма формується у внутрішньому мовленні, яке виконує важливі мотивовані функції (наприклад, визначення характерних стильових рис майбутнього висловлювання, вибір мовних одиниць, визначення їх відповідності ситуаційному типантаженню, змісту й завдання спілкування, розташування їх у певній послідовності).

ІІІ фаза – трансформування внутрішнього мовлення у зовнішню форму. Саме тут відбувається перехід від програми до її реалізації в мовному вираженні (вибір слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, засобів зв'язку між реченнями тощо).

IV фаза – контроль, реалізується в процесі співвідношення результатів мовного впливу на партнера з завданням висловлювання, контролю послідовності й правильності виконання операцій, виправлення допущених помилок [11].

У загальній структурі мовленнєвої діяльності усі її види (говоріння, слухання, читання, письмо) розглядаються як основні види взаємодії людей у процесі спілкування.

Слухання. Структура слухання характеризується смислово-мотиваційною частиною. Потреба слухання і його мотивація опосередковуються діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Слухання ніби стає другорядним в комунікації. Мета слухання полягає в розкритті смислових зв'язків, закладених мовного повідомлення. В процесі слухання проходить ніби декілька етапів аналітико-синтетичної обробки мовного повідомлення, яке сприймається слухачем. Операційний механізм, який забезпечує цю частину діяльності, визначається операціями "внутрішнього оформлення". До них відносяться операції відбору, порівняння та встановлення внутрішньопонятійних співвідношень. Слухання не має механізму зовнішнього оформлення, тому як вид діяльності в основному визначається внутрішньою його сферою – смисловим сприйняттям. Смислове сприйняття, як і будь-який вид пізнавальної діяльності, не планується, бо зміст процесу слухання задається ззовні, характер його протікання не контролюється свідомістю. Психологи відзначають, що аналітико-синтетична частина ніби включає в себе елементарну, яка виражається в прийнятті рішень на основі аналізу та синтезу. Все це дозволяє говорити про слухання як про складну специфічно людську внутрішню діяльність. Специфічність слухання полягає в характері його результату, який, з одного боку,

реалізується в розумінні чи нерозумінні мовного повідомлення, а з іншого – реалізується в іншому виді діяльності тієї ж людини. Найчастіше в мовленнєвому спілкуванні комунікантами результатом слухання є говоріння. Продукт слухання являє собою умовивід, до якого прийшла людина в результаті слухання [10].

Говоріння Перша мотиваційно-спонукальна характеристика говоріння ґрунтується на загальній потребі людини у вербальному спілкуванні. В спонукально-мотиваційній частині говоріння як виду мовленнєвої діяльності створюється ланка задум висловлювання і комунікативний намір, а сюг висловлювання формується в другій складовій частині діяльності – аналітико-синтетичній. Ця частина діяльності являє собою реалізацію задуму висловлювання в процесі формування і формулювання думки за допомогою слів. Основними є операції вибору (відбору) і поєднання елементів згідно з заданим алгоритмом мовлення правилами в відповідно до задуму. Виконавча частина говоріння теж яскраво виражений зовнішній характер і втілюється в артикуляції. Якщо в намітково-синтетичній частині говоріння реалізується операційний механізм "внутрішнього оформлення висловлювання", то у виконавчій – проявляється механізм "зовнішнього оформлення" висловлювання. Отже, говоріння як вид діяльності ґрунтується на складній сукупності технічних внутрішнього та зовнішнього оформлення висловлювання, які можуть формуватися лише в результаті багаторазових, мотивованих необхідністю задоволення потреби спілкування алгоритмованих дій, котрі, набуваючи значення для того, хто говорить, стають його алгоритмом вчинкам. Результатом говоріння є усне зв'язне висловлювання (текст) [10]. Текст дозволяє реалізовувати лінгвістичний, комунікативний компонент нового змісту мовлення, а за умов добору відповідної системи текстів народознавчого характеру – формувати лінгвоукраїнознавчу компетенцію молодших школярів.

Читання – це процес перетворення графічно зафіксованого тексту в звукове мовлення, його розуміння (при читанні вголос) або безпосередньо в смислові одиниці без звукового оформлення (читання мовчки) [12].

Письмо – це процес творення слів і тексту за допомогою графічних знаків – букв [12].

Таким чином, психолінгвістика зумовлює систему роботи з розвитку мовлення від діалогічного усного мовлення, що дає змогу практично ознайомлюваним з ситуацією спілкування, до монологічного мовлення, в якому виступають норми і закономірності мовної системи. А це відповідає основним змістовим і структурним особливостям комунікативної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер В.І. Розвиток зв'язного мовлення. – К.: ІЗМН, 1997. – 92 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема // Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення. Збірка наукових праць. – Вип. 11. – Київ-Запоріжжя, 1993. – С.5-16.
3. Вергенця Л.О., Шевченко Л. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. – К., 1994. – 256 с.
4. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного навчання// Початкова школа. – 2001. – №1. – С.11-15.
5. Выготский Л.М. Мышление и речь. – М.: МГУ, 1956. – С.53-59.
6. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и алгоритмов". – М.: Наука, 1995. – С.29-35.
7. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. – М.: ИНФА, 1997. – 271 с.
8. Дендера М. Розвиток мовлення чи мовної здатності? // УМПШ – 1999 – №1. – С.49-51.
9. Жинкин Н.И. Речь / Вопросы: Исследования – М.: МГУ, 1956. – С.290-320.
10. Зимняя А. Психолингвистическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1973. – №4. – С.66-71.
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
12. Львов М.Р. Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1933. – С.74-93.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб, 1999. – 720 с.
14. Человеческий фактор в языке: Языки коротких речи. – М.: Наука, 1991. – 207 с.
15. Что знать и как знать язык и владеть им? / Под ред. Шанского Н.М. – Л.: Просвещение, 1939. – 192 с.

Наталія ДАЩЕНКО

ОСНОВИ ЛІНГВОАНАЛІЗУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Одним із видів пізнавальної, навчальної та естетичної діяльності молодшого школяра є читання художніх текстів із їх наступним тлумаченням (коментуванням) та аналізом, що зумовлює врахування вчителем психологічних особливостей проходження у дітей названих видів роботи над текстом. Для цього необхідно виділити такі риси, як емоційний склад мислення і сприймання, освоєння світу, пов'язані з емоційними переживаннями, невисокий рівень абстрагування тощо. Для молодших школярів характерним є наочно-дієвий характер свідомості, обмеженість світогляднoго і теоретичного досвіду, що необхідно враховувати при встановленні ідейного спрямування художнього твору, розгляді образів. Сприймання твору не обмежується лише пізнавальним компонентом, а включає також психічні й емоційно-естетичні переживання. На підставі цього виділяється два типи ставлення старших школярів до подій (персонажів) художнього тексту. 1) емоційне, яке спирається на основі конкретного оперування образними узагальненнями; 2) інтелектуально-оцінне, у якому учні використовують моральні поняття на рівні елементарного аналізу [1, 111-112].

Методична читання у початковій школі велика значення відводить ознайомлювальному читанню. Іншому його виду – читанню із добуванням повної інформації з тексту – вимагає формувати у школярів навики повного і глибокого розуміння змісту інформації, яка поступає при читанні. Відзначаючи неоднорідність змістового сприйняття, вчені-психологи виділили основні принципи виділення рівнів розуміння словесного висловлювання – від встановлення значень окремих мовних одиниць до повного і вичерпного розуміння змісту повідомлення. У якості характеристики розуміння пропонується прийняти глибину проникнення в основний зміст, в основну думку тексту [2, 23-24].

Сучасне літературознавство при визначенні категорії "ідея художнього твору" враховує психічні чинники, що зумовлюють її виникнення в автора, а згодом – сприймання й розуміння читачем. "Ідея художнього твору – емоційно-інтелектуальна, інформаційна спрямованість художнього твору, яка приблизно може бути охарактеризована як провідна думка, мета задуму автора... Ідея в сфері справжньої художньої творчості на жодному з етапів творчого процесу не існує поза яскравими уявленнями, почуттєвими враженнями, емоційним збудженням, які є складниками творчої уяви митця, де твір постає, формується й оформлюється" [3, 300-301].

Отже, професійна готовність учителя початкових класів обов'язково має включати уміння системної роботи над художнім текстом відносно до його специфіки як виразу мислення та особливостей сприймання відповідною категорією читачів.

Визначальні для аналізу художнього тексту методичні положення:

- з'ясування ідейно-тематичної основи твору, його образів, сюжетної лінії, композиції та виражальних засобів типово служить цілі загального розвитку особистості учнів, забезпечує розвиток мислення (збагачення й активізація словника, розвиток зв'язного мовлення);
- художній текст служить зразком стилю, жанру, типу мислення, способів компонування художньої інформації (змістово-фактуального матеріалу);
- опора на життєвий досвід школярів виступає основою усвідомленого сприймання змісту твору й необхідною умовою його правильного аналізу;
- аналіз тексту повинен пробуджувати думку, почуття, спонукати потребу висловлювання, співставляти свій життєвий досвід із тими фактами, які представляє автор [1, 107-108].

При фаховій підготовці вчителів початкових класів передбачений курс "Лінгвістика тексту", який має на меті сформувати у майбутніх педагогів уміння аналізувати художній текст, враховуючи мовні і позамовні фактори у його структурі, а також наявності емоційно-естетичного впливу на читача молодшого шкільного віку. Названий навчальний курс включає теорію та практичні можливості лінгвістики тексту й лінгвістичного аналізу художнього тексту.

Лінгвістика тексту – напрям лінгвістичних досліджень, об'єктом яких є правила побудови зв'язного тексту і його смислові категорії. Вона займається з'ясуванням глибинних смислів, які містяться в певному тексті. При цьому врахуємо принципу використання мовних одиниць (включаючи і невикористання певних категорій чи окремих способів їх вираження) доцільно визначити подекуди правомірні від літературознавчого або стилістичного аналізу смислові лінії і підтеми. Лінгвістика тексту вивчає мотивацію вибору однієї мовної форми з двох можливих. Цим вона відрізняється від граматики, яка вказує на одну можливу форму, від стилістики, яка визначає одиницю, яка найбільше підходить для даного стилю чи контексту, від риторики, яка шукає оптимальну форму переконання тощо.

Лінгвістичний аналіз художнього тексту (ЛАХТ) спрямований на формування у майбутнього вчителя вміння проникнути у суть художнього твору через аналіз його мовної тканини. Звідси випливає завдання ЛАХТу – виявлення і пояснення використання у художньому тексті мовних фактів різних рівнів із метою встановлення їх смислових й естетичних функцій. Лінгвоаналіз закладує весь арсенал лінгвістичних дисциплін, тому його мета – допомогти студентам систематизувати знання, отримані раніше, й усвідомити їх необхідність для роботи з художнім твором у школі; мотивувати гнучкість фахівців, які вміють мотивовано підбирати тексти для можного і позакласного читання, самостійно оцінювати мовні засоби художнього твору, мають розвинуте чуття мови, образне мислення і готові виховувати ці якості у своїх майбутніх учнів.

Якщо сприймати зміст художнього тексту можуть практично всі читачі, то проводити його аналіз під силу не всім категоріям читачів. Проте й саме сприймання не можна розуміти однозначно, оскільки необхідно вирізнювати існування трьох його рівнів. На першому сприймається експліцитний зміст (безпосередньо виражений), на другому рівні – імпліцитний (глибинний, не виражений безпосередньо, підтекст), на третьому – естетичний (який властивий усім творам мистецтва і вливає на почуття прекрасного у людини). Грамотний, достатньо мотивований читач (зокрема вчитель) сприймає всі рівні змісту – в ідеалі в мисоаналітичній відповідності до задуму автора. Навчитися такого сприймання можна на передбачених навчальною програмою мотивовки спеціалістів практичних занятях із лінгвістичного аналізу. Вони побудовані так, щоби допомогти студентові оволодіти вмінням звертати увагу на всі одиниці, що стикаються текст, виділяти ті з них, які в дискурсі аналізу володіють особливим значенням, допомагають передавати імпліцитний та естетичний зміст.

У процесі навчання студентів проводиться лінгвістичний аналіз художнього тексту доцільно є постійне наголошування на тому, що всі мовні засоби, котрі допомагають виражати імпліцитний та естетичний зміст твору, не випадкові у ньому, а становлять своєрідну продуману систему і поділяються на дві групи: 1) пов'язані з якісними характеристиками мовних одиниць і 2) пов'язані з їх кількісними відношеннями в тексті. Такі засоби виділяються на всіх мовних рівнях. Під якісними характеристиками розуміються такі, котрі передбачають вибір одиниці з ряду однорідних і які виникають у аналізах: а) маркованості щодо нейтральної мовної одиниці; б) відсутності у системі мови і створення автором (неологізми, можіоналізми); в) переосмислення і набуття нового (перифрастичного) значення. Кількісні характеристики пов'язані з повтором і самим одиниці, і їх значень (лексичних, граматичних). Вони також охоплюють усі рівні мови: в фонетиці – це алітерації та асонанси; в лексиці – вживання синонімів, антонімів, синонімів, паронімів; у морфології – переважаюче використання певних частин мови чи їх граматичних категорій; у синтаксисі – переважання однотипних (у певному відношенні) конструкцій або пряме построювання слів, словоосполучень, речень.

Таким чином, аналіз парадигматичних і синтагматичних відношень, якими характеризуються одиниці тексту, допомагає розкриттю ідейно-тематичного спрямування тексту. Тому методичні рекомендації даються студентові так, щоби допомогти йому навчитися простежувати різноманітні можливості одиниці мовної системи для вираження ідейно-художнього змісту тексту. При цьому враховуються особливості вміння у читачах текстів і на цій основі формулюються завдання для роботи з ними. Наприклад, до теми "Художній текст як об'єкт мовознавчого аналізу" запропоновано роботу дослідного характеру за "Поурочною тканкою для 1-го класу трирічної початкової школи" А.Каніщенко (К.: Освіта, 1997):

1. З'ясувати на основі післятекстових завдань, як у молодшій школі визначається ідея художнього твору.
2. Вказати на родово-жанрові та мовностильові особливості текстів. Встановлювати їх тему й ідею.
3. Вибрати художні тексти (або уривки), в яких яскраво виражений образ автора. Як впливає "присутність" автора на сприйняття художнього твору молодшими школярами?

До кожних тем підібрано такі завдання, які пов'язані з аналізом мовних одиниць на фонографічному, морфемно-словотвірному, лексико-фразеологічному та аналіз рівнях:

- Віднайти вихідки використання графічних елементів у побудові тексту. Аргументувати їх доцільність для відповідної категорії читачів.
- Провести аналіз текстів із метою визначення у них фонетичних засобів. Пояснити їх вплив на сприймання і розуміння молодшими школярами змісту твору.
- Зробити фонографічний аналіз віршів М.Вінграновського "Грім", "Почапали каченята", "Приспало просо просеня".
- З'ясувати, чи післятекстові завдання передбачають роботу з новотворами та повторами морфем, наявними у прочитаному творі тощо.

З метою зорієнтувати роботу студентів з лінгвістичного аналізу й надати їй упорядкованої послідовності розроблено *орієнтовні плани* для кожного мовного рівня. Аналіз тексту завжди розпочинається встановленням емоційного спрямування художнього тексту під час першого прочитання та з'ясуванням теми та ідеї твору. Далі передбачається робота з тими мовними одиницями, які допомагають наблизитися до авторського задуму, виступають ногіями основної чи додаткової художньої інформації. Наведемо приклад орієнтовного плану аналізу лексико-фразеологічного рівня художнього твору.

- визначення фактів лексичного і фразеологічного рівнів, які беруть участь у семантико-структурній організації твору і служать ногіями авторської ідеї:
  - синоніми (синонімічні ряди), їх доцільність у тексті;
  - антоніми (контраст, оксиморон тощо);
  - роль омонімів і паронімів у тексті;
  - роль багатозначних слів у створенні образності;
  - співвідношення лексики щодо її емоційності, тематичності (наявність діалектизмів, розмовно-просторічних елементів, професіоналізмів, жаргонізмів, варваризмів тощо); активності й пасивності (архаїзми, історизми); неологізмів (загальномовних та індивідуально-авторських);
  - роль образних засобів у тексті (метафори, порівняння, епітети тощо); їх семантика, оригінальність і доцільність;
  - місце фразем у передачі інформації та створенні емоційно-експресивного підтексту;
  - передача лексичними засобами зорових, запахових, смакових, звукових, дотикових відчуттів; мета введення їх у текст;
- визначення і відтворення (побудова) тематичних полів тексту, з'ясування їх ролі для структурної організації твору й передачі його ідейно-тематичного наповнення.

Послідовне дослідження взаємодії мовних одиниць різних рівнів у тексті, їх контекстовленості, емоційного та інтелектуального впливу, того, як вони "працюють" на передачу авторської ідеї, спрямує вправляючих у суттєвими жанрами проникненням у глибину художнього тексту, відкриття прихованих значень і відтінків значень фонем, морфем, лексем, синтаксичної структури. Для закріплення мовних навичок пропонуємо студентам виконати індивідуальне науково-дослідницьке завдання з аналізу віршованого і прозового текстів, самостійно підібравши їх за читацьким призначенням (для молодшого шкільного віку й для широкого кола читачів). Пошук текстів уміння узгоджувати із критеріями відбору художньої словесності для лінгвостилістичного аналізу, запропонованими М.Крудою [4, 6-24]. Під час виконання цього завдання рекомендуємо скористатися орієнтовним планом аналізу.

Орієнтовний план повного аналізу художнього тексту[1]

1. Визначити тему та ідею тексту[2].

2. Встановити особ**ого**сті композиції тексту:

а) жанрова приналежність;

б) композиційний тип мовлення;

в) наявність мови автора та персонажів;

г) структура тексту (виділ типов смислових частин, їх співвідношення тощо).

3. Характеристика фонетичних особ**ого**стей тексту:

а) ритмічна організація тексту (при аналізі поетичних творів – особливості розміру й рими);

б) експресивні фонетичні засоби.

4. Характеристика лексичних особ**ого**стей тексту.

а) стилістично забарвлена лексика;

б) лексика, обмежена сферою вживання або належна до пасивного запасу слів;

в) запозичена лексика;

г) синоніми, антоніми, омоніми, паронімі;

ґ) індивідуально-авторське слововживання;

д) тропи.

5. Морфологічні особливості тексту:

а) словотворчі експресивні засоби;

б) співвідношення частин слів у тексті;

в) експресивне використання окремих граматичних форм;

г) стилістично забарвлені форми слів.

6. Синтаксичні особ**ого**сті тексту:

а) інтонаційна характеристика тексту;

б) особ**ого**сті побудови простих речень;

в) особливості побудови складних речень;

г) стилістичні фігури.

7. Висновок про своєрідність мовомислення й експресивність аналізованого тексту[3].

Зважаючи на методичні особ**ого**сті навчання у початкових класах, учитель не має змоги здійснювати аналіз на кожному рівні, яка більше повного аналіз. Проте методична робота над ідеєю та дійсна особаніз художнього твору може бути доповнена елементами лінгвістичного коментування, аналізу аналіз за обсягом текстів чи фрагментів вивчення творів "під лінгвістичним мікроскопом". Важ**ого**ким кроком до розуміння авторського задуму є впровадження вчителем на основі з'ясованої ідеї системи методичних і завдань, завдяки яким школярі усвідомлюють замисел автора, механізм відбору слівних одиниць і їх роль для втілення задуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1987. – 414 с.
2. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе: Пособие для учителя/ М.Д.Городникова, Н.И.Супрун, Э.В.Фигонин и др. – М.: Просвещение, 1987. – С.23-24.
3. Літературознавчий словник-довідник/ Р.Т.Гром'як, Ю.І.Коваліва ін. – К.: ВЦ "Академія", 1997. – С.300-301.
4. Крупа М.П. Критерії відбору художньої словесності для **тек**воаналізу/ Теорія і практика **тек**вістичного ільному художнього тексту. – Тернопіль: Лілея, 1997. – С.6-24.

[1] Не обов'язково дотримуватися аналізу і розгляду усіх пунктів плану.

[2] При вивченні уривка визначається тема та ідея саме уривка, його роль у аналізованому.

[3] Підводячи підсумки аналізу, порівняв порівняння участь різних мовних рими (їх засобів) у створенні експресивності тексту і розкриття його ідейного змісту.

Елеонора ПАЛИХАТА

ОПРАЦЮВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗВЕРТАННЯ

Потреби сучасного суспільно-економічного розвитку вимагають істотних змін у системі навчання рідної мови. Однією з мов є систематична цілеспрямована робота з усного діалогічного мовлення, яка тепер проводиться супровідно з вивченням мовного матеріалу, у нашому випадку – звертання. Отже, мета статті – продемонструвати роботу мов засвоєнням знань, формуванням цілеспрямованих умінь і навичок у процесі вивчення звертання.

Аналіз програмо з рідної мови свідчить, що сприятливими умовами для навчання діалогування є: в п'ятому класі при вивченні теми "Звертання. Розділові знаки при звертанні (повторення)"; у шостому класі "Відмінювання іменників", де учні знайомляться з кличним відмінком, який вживається при звертанні; у восьмому класі "Звертання. Поширені й непоширені звертання. Інтонація речень зі звертаннями" [8]. Слід відзначити, що вправи, запропоновані в підручниках з рідної мови на закріплення названого матеріалу, відповідають теоретичним вимогам, що розкриваються у процесі опрацювання згаданих мов. Вправи ж, спрямовані на продукування усних діалогічних висловлювань, відсутні.

Слід відзначити й факт, що і кличний відмінок і звертання – поняття відомі учням із початкових класів. Так що в 5-8 класах варто було б дещо удосконалити роботу мов звертанням, надавши їй діалогічно-мовленнєвого спрямування. Адже тематичною межею мовлення як особливого виду діяльності є певний вплив на адресата. Ця загальна мета наявна в кожному мовленнєвому акті, зокрема, в мов актах, продуктами яких є звертання і супроводжуване тема висловлювання. Звертання покликане оптимізувати мовленнєвий вплив на адресата. Воно спонукає адресата до уваги й забезпечує потрібну реакцію з його боку на почуте [6].

Зазвичай звертання виражається іменниками, що означають загальні і власні назви (а не предметні, речові чи просторові), що стоять у кличному відмінку однакі чи називного відмінку множини, і кличною інтонацією. В усному діалогічному мовленні звертання є засобом спонукання до слухання, адресатних уваги співрозмовника, встановлення мовленнєвого контакту, підтримування його, висловлювання емпатії і власного ставлення до співрозмовника. Синкретична властивість звертання відзначалася ще О.Пешковським, який вивів у звертаннях додаткове синтаксичне значення: "Виводить щось середнє між звертанням і називним перед називним із випущенням *ви*" [7, 410]. Синкретичність функціонально-семантичних ознак звертання відзначається і сучасним дослідником, але кваліфікується вони як наслідок розвитку на основі первинної функції (адресемо), вторинних функцій – характеризації і номінації [4, 180]. При цьому звертання з оцінно-характеризуючою семантикою протиставляється власне звертанням як звертання-характеристики. Оскільки оцінно-характеризуюча (експресивна) функція тепер переважати мов кличною, то нерідко таке звертання межує з додатком і присудком. У позиції звертання вживаються дві групи іменників: 1) ідентифіковані імена з особовим значенням (антропоніми, терміни родинності, назви за родом занять, прізвища та ін.) й 2) іменники з оцінно-характеризуючою семантикою (*ледарю, неробо, безпидмку*). Але якщо для іменників першої групи темпоральність уживання в ролі звертання практично не обмежена, то в іменників другої групи вони виникає тільки за умови, в тій у мов іменників проявляється певний елемент новітньої семантики [5, 74]. Усі особливості звертання передусім повинні усвідомити вчителі і застосовувати у своїй педагогічній цілеспрямованості на уроках рідної мови. Крім цього, учителі зобов'язані запропонувати учням для засвоєння форми звертання до знайомого і незнайомого адресата, до членів родини, різних за віком та ін.

Звертання до незнайомих адресатів

Найбільш поширеним звертанням в українському мовленнєвому етикеті до незнайомих людей є форма "*пане*", "*пані*", "*панове*", "*шановне панство*", дещо рідше "*добродію*", "*добродійко*", "*пане добродію*", "*пані добродійко*", "*шановні добродії і добродійки*". При цьому звертання може включати вказування на професію: *пане лікарю, пані вчителько, пані продавець, панове покупці, пане шофер, пані секретарко, пані касирко* тощо.

Люди, що займаються однією справою у професійній сфері, вживають звертання *"колего"*: – *Ну що ж, колего, тепер будемо працювати разом.* Звертання *"жіночко"*, *"чоловіче"* українському мовленнєвому етикетові не властиві. До молодих звертаються *"юначе"*, *"дівчино"*, *"панно"*: – *Дякую, юначе, що дали мені місце, а то вже ноги не тримають...* У різноп організаціях до групи незнайомих людей звертаються: *дорогі клієнти, шановні пацієнти, шановні парафіяни* тощо, залежно від того, яку соціальну роль виконує в цей час названа категорія людей. До незнайомих духовних осіб звертаються *Отче, Отче Пароху, Всечесний Отче, Всечеснійший Отче Пароху, Отче Ігумене*, і до вищих духовних осіб, мало відомий їмній тип: *Отче Доктоpе, Отче Радника, Преосвященний Ексцеленціє, Ваше Преосвященство, Ваше Преблаженство, Блаженніший Митрополите, Високопреосвященніший Владико Митрополиче, Ваше Еміненціє* (до кардинала), *Ваша Святосте* (до Патріарха).

До Президента держави звертаються: *Пане Президент (-е)*; до міністрів і послів: *пане Міністр (-е), пане Посол* або *пане Амбасадор (-е)* [10, 318].

У лікарні звертаються: *пане лікарю, пані сестрично, пані сестро*, або й без "пані" – *сестрично, нянечко, няню*.

Звертання до знайомих адресатів

До рідних звертаються: *мамо, мамусю, матусю, мамцю, матінко*; до батьків: *тату, татку, татусю, таточку*, в окремих ситуаціях – *батьку*; до батькових і материних батьків діти звертаються: *бабусю, бабцю, бабусенько, дідусю*, в окремих родинах: *бабо, діду*. До братів і сестер: *брате, братику, сестро, сестрично, сестронько*.

До друзів звертаються: *друже, товаришу, товаришко, подруго, подружко, подруженько, друзі* та ін.

Чоловік до дружини звертається: *жінко, жіночко, дружино, дружинонько, подруго*; дружина до чоловіка – *чоловіче, чоловічку, друже* (*Не бий мя, друже, не карай..* Укр. нар. пісня).

До знайомих звертаються по імені і по батькові *Маріє Петрівно, Оресте Самійловичу*, а також вживаючи слова *"пан"*, *"пані"* у поєднанні з прізвищем людини: *пані Онищук, пане Кириченко*.

До знайомих одноліток звертаються *Уляно, Василю, Петре, Ярославе, Дмитре, Самійле, Ольго, Андрію*, а також у зменшено-пестливому, ласкавому значенні: *Іванку, Марічко, Діаночко, Самійнику, Оленько, Олесцю*.

Мають місце в українському мовленні звертання: *громадянине Шлапак, громадянко Антонюк* та ін. [9, 9].

Відповідями на звертання є форми: – *Прошу.* – *Будь ласка. Слухаю (вас, тебе).* – *До ваших послуг.* – *Я вас слухаю* та ін. Відповіді *"що?"*, *"вам (тобі) що?"*, *"чого тобі"* вважають не коректними, позбавленими повних до співрозмовника. Допускається форма відповіді на звертання *"Так"*.

Форми звертання і відповіді на мов створюють діалогічні єдності, з якими вчителі-словесники ознайомлюють учнів протягом навчання діалогічного мовлення. Український мовленнєвий етикет не допускає ні звертання, ні привертання уваги з допоповою форм *"Гей!"*, *"Гей, ти!"* та под., що належать до стилістично зниженої лексики.

При звертанні особливої уваги, і чи не більшої, ніж словам, надається інтонації, вона "у мовленнєвій функції передає суб'єктивне ставлення мовця до предмета висловлювання думки, до співрозмовника, до фактів навколишньої дійсності в момент спілкування" [1, 36].

У діалогічному мовленні різноманітність інтонації визначається конкретною ситуацією спілкування. Саме інтонація доводить думку мовця до її конкретного вираження ставлення до співрозмовника, що зумовлено відповідною ситуацією, яка склалася. Інтонувати звертання у процесі діалогування учні повинні навчитися у школі. Навчання інтонації у процесі звертання має проходити з урахуванням її комунікативної природи, розумінням стійкої взаємодії компонентів інтонації (тону, темпу, сили голосу тощо) з лексико-граматичною будовою за змістом висловлювання. При цьому повинен враховуватися двосторонній процес мовлення, роль мовця і слухача у продукуванні стимулюючої і реагуючої реплік зі звертаннями.

У звертаннях досить важливе соціальне значення посідає оцінна функція, вона виражає суб'єктивне ставлення мовця до адресата під час встановлення контакту і продовження діалогування. У процесі вживання звертання, вираженого згідно з ситуацією спілкування, молоді

висловлюють свої комунікативні наміри через питання, спонукання, повідомлення тощо з максимумом думок, почуттів і емоцій адресанта.

У взаєминах між людьми звертання відіграють першочергову роль. "Презумпція" позмаксного ставлення до співрозмовника у міжгодженні контакту, встановленні міжособистімакс зв'язків, тобто сукупність суб'єктивного й об'єктивного факторів у семантиці спілкування, "прирікають" його на споконвічну емоційність [3, 78] і оцінність, виражену прямо або загальнозвано у вербальному та інтонаційному забезпеченні.

Навчаючи учнів правильно вживати у реченнях звертання, учителю варто було б ознайомити учнів із правилами використання звертання, запропонованими Д.Карнегі. Щоб вживати в звертаннях, учні повинні знати, що ім'я людини – це найсолодший і найважливіший для нього звук, виражений будь-якою мовою, і старатися запам'ятовувати імена, імена по батькові, прізвища між людей, з якими разом вчаться, спілкуються, співпрацюють. Адже кожну людину більше цікавить власне ім'я, ніж інші в усьому світі, разом узяті. Для прикладу вчитель може розповісти учням, як вже в десять років Ендрю Каудьгі вивчив, що люди мікають вражаюче значення власному імені і став використовувати це відкриття, щоб заволікати їх на свій бік. Живучи в Шотландії, ще тяжким хлопчиком, він розводив собі кроленя. Незабаром у нього появилася ціла куча кроленя, годувати яке було нічим. І тут у нього виникла блискуча думка. Він сказав сусідським дітям, що, поки вони назбирають достатньо кількість конюшини і кульбаби, щоб годувати кроленя, він дасть малятам їхні імена. Його план спрацював мов за чарівною паличкою, і Ендрю Каудьгі запам'ятав це на все життя. Багато років по тому він нажив елементи, використовуючи цей психологічний трюк у ділових відносинах [2, 136].

Вивчаючи тему "Звертання. Розділові знаки при звертанні (повторення)" у п'ятому класі, тренувальні вправами можуть бути такі:

1. Звернися до товариша (вчительки, батька, матері чи ін.), щоб допоміг тобі розв'язати задачу.

2. Використовуючи звертання, попроси у свого товариша дати тобі покатися на велосипеді.

3. Запропонуй однокласникам, правильно до пов звертаючись, відвідати дітей у дитячому будинку (старенькиж в інтернаті) чи прибрати територію скверу тощо.

Завершальні вправами можуть бути такі:

1. Побудуйте діалогічні єдності, вживаючи звертання, за ситуацією: У тебе є касета "Як стпов відмінником?". Запроси своїх друзів на її перегляд.

У відповідях на запрошення вживайте форму ввічливості, звертання і відповідну інтонацію.

2. Побудуйте діалог на тему "Які книжки найцікавіші?" "учитель-учень" і "учень-учень", вживаючи звертання до вчительки і дітей у кличному відмінку.

3. Побудуйте діалог за серією ілюстрацій, запропонованою учителем, вживаючи звертання, зумовлені зображенням.

Вивчаючи тему "Відмінювання іменників" у шостому класі, можна запропонувати учням такі завдання:

1. Випитаючи імена чи імена і по батькові людей у кличному відмінку, поздоровте їх зі святом (8 Березня, Дмиж матері, Днем народження, Новим роком тощо) (Петре, Іванте, Васаме, Галю, Марусю, Марік Семитино, Василю Миколайовичу).

2. Побудуйте діалогічні єдності, використовуючи ремінки з іменниками у кличному відмінку, за аналогом: вітання-вітання, поздоровлення-вдячність, прохання-позитивна відповідь, пропозиція-згода (відмова).

3. Побудуйте діалог картового стилю "учитель-учень" на тему "Яка відмінність між повним розбором, морфологічним розбором і розбором за частиною мови?", вживаючи іменники у кличному відмінку.

Вивчаючи тему "Звертання. Поширені й непоширені звертання. Інтонація речень зі звертаннями" у восьмому класі можна виконати такі вправи:

1. Запишіть звертання, наявні в Шевченкових творах:

– Прийдай же, мій соколе,
Мій голубе синий!

– О, думи мої! О слово злая!
За тебе марно я в чужому краю
Караюсь, мучусь…

– А ти, моя Україно, безталанно вдово,
Я до тебе літатиму з хмари на розкмау.

– Чи спиш, чи чуєш, брате Луже?
– Лети ж, моя думо, моя люба муко!

– Петрусю! Друже хмйєдиний!
Моє ти серце!

2. Прочитайте і запам'ятайте, як потрібно звертатися.

Дорогий друже, пане директоре, пане мояковтиму, шановний ювіляре, Натхма, Іване Івановичу, Оксано Тарасівно, добродійко, добродію, пане Велечує, пані Маріє.

3. Побудуйте шаногічну єдність:

а) зверніться до лікаря з питанням, чи моя на його про щось запитати;

б) зверніться до продавця, чи можна поміркмаріч, яку купуєте;

в) зверніться до аптекаря, щоб він порадив ліки від болю голови.

4. Побудуйте діноногічні ренни и з ванорристанним звертання за моленнии: запрошення-вдячність, повідомлення-вдячність, зання-відповідь.

5. Побудуйте діноог за ситуацією, змарсопоованою учителем, що зрановлмоа подіннии у класі (школі, державі тощо).

Вся робота над звертанним у процесі вивчення нинногічного хмаленни спрямоване на удосконалення навичок культури усного спілкування учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисюк І.В. Інтонаціє ікультгура мовнии я // УМЛШ. – 1978. – №1. – С.32-38.
2. Карнеги Дейл. Как завоёванеть друзай и моляывать влиннии на людей. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2001. – 720 с.
3. Марвелова Т.В. Обращение и оценка // Русский язык в нниле. – 1995. – №6. – С.76-81.
4. Мяжин А.А. Функции обращений в современном русском язане// Вопросы методики преподавения русского яснав и хмаратуры – Минск, 1973. – 180 с.
5. Основнеа Г.А. Обрнавние и омонимичные ему хмаструкции // Русскмй язик в нниле. – 1998. – №2. – С.74-79.
6. Останин А.И. Целевая соинкомоя ннисть обращения и высказывания (на материале русский разговорной речи) // Филологическог науки. – 1998. – №1. – С.65-71.
7. Пномвхмй А.М. Русский санеаксис в научном освещении. – М.: Просвещение, 1935. – 410 с.
8. Програма нинзагшаноосвінніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи. – К.: Шкільний світ. – 2001. – 95 с.
9. Форменовская Н.И., Соколова Х.Р. Речевой ьннит. Русско-немеаите соответствия. Справочник. – М.: Высшая нниила, 1979. – 96 с.
10. Універсаинний довідник-практикум з хіманав нниріх / С.П.Бибик, І.Л.Мясно, Л.О.Пустовіт, Г.М.Сьта. – К.: Довіра: УНВЦ "Рідна мова", 1997. – 399 с.

Катерина БУРДА

ПОЕТАПНЕ ОПРАЦЮВАННЯ ПРИЙМЕННИКА В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасні шхмані програмаа з української хман в початковій і середаній ланках освіти побудовані за спіралевидним принципом, який передбачає поступове розширення і моглобленни теоретичних відпостей, практичних умінь і навичок, по-перше, від класу до класу в початковій ннилі, а по-друге, з переходом від почамолвої анним до середньої [1, 16]. Така побудова програю формує, наскільки це можанео, цілісне уявленни про хмані факти і явища, заннимючи в свідоповті учнів неповну систему з пане більш повною.

Однією із тем, вивчення якої передбачено програмами [3; 4] чи не у кожному класі (де частково, а де більш детально), є опрацювання прийменника як частини мови і як компонента у складі словосполучень та членів речення.

З прийменником діти знайомляться ще в період навчання грамоти у 1 класі в процесі читання вміщення у Букварі текстів і запису речень. Отже, ще в цей час у вчителя з'являється нагода пояснити дітям роздільне написання "маленьких слів" з іншими словами та розвивати уміння виділяти прийменник з мовного потоку. Тут можна використати прийом підрахунку кількості слів у реченні чи хлопчикові допоміжного слова між прийменником і словом (*у сестри – у моєї сестри, на камені – на червоній камені, за селом – за нашим селом, з гори – з крутої гори*).

На цьому етапі ознайомлення дітей з прийменником учитель ще не показує їх ролі у реченні. У 2 класі цьому завданню підпорядковується вся робота над засвоєнням прийменника. Діти усвідомлюють, що:

1) слова *у, до, в, на, з, по, над, від, біля й ін.* називаються прийменниками;

2) прийменниками служать для зв'язку слів у реченні.

Крім того, удосконалюються вміння учнів навіть прийменники окремо від інших слів.

Важливо організувати роботу так, щоб учні свідомо побачили роль прийменників як одного із засобів зв'язку слів у реченні. Для цього доцільно використати текст, у якому не вистачає прийменників, і запропонувати дітям на місці крапок вставити відповідні прийменники, наприклад:

... саду ... нас ... камені,
як стемніє навесні,
моє дзвіночки солов'їні
розливаються пісні.
Я прокинусь рано-рано,
... садочок вийду я,
... калиноньку стану,
вивчу пісню солов'я
Буду так і я співати,
бо і ... мене голос є.
Мама скиче:"... нас ... хаті
солов'ятко в своє^ (М. Познанська).

Виконання подібного завдання приведе учнів до висновку про важливу роль прийменників при конструюванні речень.

У 3 класі робота над вивченням прийменників спрямовати на розвиток в учнів уміння розрізняти прийменник і суфікси. Учні усвідомлюють, що:

1) прийменниками служать для зв'язку слів у реченні, а префікси – для утворення слів;

2) прийменниками пишуться окремо зі словами, а суфікси – разом (вони є частиною слова);

3) між прийменником і наступним словом можна вставити допоміжне слово, а між суфіксом і коренем – ні.

Учитель може організувати спостереження дітей за речениками чи словосполученнями, у яких суфікс і прийменник однакові за графічним зображенням (*доплив до берега, займався за онимаршем, змайстрував з дерева, написав на дошці тощо*).

У 4 класі вивчення прийменника пов'язується із опрацюванням розділу "Іменник". Діти вчаться розрізняти давальний і місцевий відмінки іменників у словосполученнях слів за наявністю чи відсутністю прийменника, що передбачає в той же час і розвиток умінь правильно використовувати прийменниками з іменниками в різних відмінках. Опрацьовуючи завдання, учні вивчають правило роздільного написання займенників з прийменниками та написання букви *н* у займенниках 3-ї особи після прийменників.

Таким чином, у тому 4 класу в нагоду шляхів має сформуватися розуміння прийменника як частини мови, яка служить для зв'язку слів у реченні. Практично учні повинні вміти знаходити прийменники в тексті й визначати їх роль у ньому, відрізняти прийменниками від

префіксів та писати окремо зі словами, при яких вони вжиті. І що найголовніше, учні вчаться правильно й доцільно вживати прийменники в усному та писемному мовленні.

У середніх класах робота над опрацюванням прийменника як частини мови і тих синтаксичних одиниць, до складу яких входять прийменники у ролі організуючого компонента, триває і поглиблюється.

У 5 класі учні закріплюють засвоєні відомості про прийменник у процесі ознайомлення і систематизації вивченого в початкових класах. Цей етап є підготовчою і перехідною ланкою до усвідомлення учнями прийменника як компонента у складі словосполучень, за допомогою якого здійснюється граматичний зв'язок між головним та залежним словом (розділ "Словосполучення. Головне та залежне слова у словосполученні"): *малювати в альбомі, писати у зошиті, сидіти на високому вогнищі, їхати до міста*

Краще зрозуміти й усвідомити синтаксичну природу прийменника учні матимуть змогу в 7-9 класах у процесі опрацювання синтаксису і пунктуації, а в 5 класі вони поглиблюють знання про прийменник, вивчаючи останні випадки чергування *у – в, і – й* (розділ "Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія"). П'ятикласники знайомляться із правилами вживання прийменників *у – в* як одним із засобів уникнення збігу голосних і приголосних, що зумовлено законами української мови, якій властиві милозвучність та ритмічність *(вода в озері – постав у воду; у Сергія – "добре", а в Оксани – "відмінно" тощо).*

Частково до прийменника учні звертаються в 6 класі під час вивчення відмінків іменних частин мови та перехідних і неперехідних дієслів. Проте найглибше усвідомлюють значення прийменника та особливості його вживання в мовленні школярі нині у 7 класі, де на вивчення цієї частини мови відводяться 6 годин.

Спланувати тему нині на так:

Урок 1. Службові частини мови. Прийменник як частина мови.

Урок 2. Незмінні й змінні прийменники.

Урок 3. Особливості вживання прийменників з іменниками. Вживання в мовленні прийменників-синонімів.

Урок 4. Особливості вживання прийменників у мовленні, їх стилістичні функції. Тренувальні вправи.

Урок 5. Написання змінних прийменників разом, окремо і через дефіс.

Урок 6. Підсумковий урок з теми "Прийменник".

Вивчення прийменника у 7 класі передбачає поглиблення знань з граматики, удосконалення орфографічних рітм і писичок учнів, підвищення їх стилістичної грамотності й правильного вживання прийменників в усному і писемному мовленні, що забезпечує такі важливі комунікативні якості, як правильність, точність, логічність, чистота, доцільність.

Ці знання і практичні навички значною мірою дозволяють забезпечити синтаксичний аспект вивчення прийменника під час опрацювання головних та другорядних членів речення, до складу яких входять прийменники. У вивченні про частини мови і члени речення сконцентровані проблема органічного зв'язку між двома розділами граматики – морфологією і синтаксисом. Синтаксис дає змогу повторити морфологічний матеріал, оскільки кожен член речення виражений якоюсь морфологічною формою, а для зв'язку між членами речення вживаються прийменники чи сполучники. Особливі труднощі при розчленуванні речення становлять прийменниково-відмінкові конструкції, різнотипні як щодо прийменників, так і щодо відмінкових форм. Тому необхідно зосередити більшу увагу на вживанні членів речення, виражених неморфологізованими засобами, а саме:

1) складеними підписами *(Батько з сином повертається з роботи; Ми з сестрою змалку звикли бути разом; Хтось із них покликав на допомогу);*

2) стійкими іменними словосполуками *(Орися в усьому слухала сестру, яка була за неньку; Все буде в порядку; Хлопці з самого ранку подалися до лісу; Тернопіль – одне з найзаповітніших міст України);*

3) непрямого додатка *(Мені часто доводилось зустрічатися з нею; Учні звернулися до вчительки з проханням допомогти; Діти захвилювано розповідали про свої пригоди);*

4) узгодженого означення *(Завод виробляє посуд зі скла; Дирекція школи узгодила план на рік; Дівчинка з карими очима й русою косою припала хлопцеві до душі);*

5) обставини *(Все місто видно як на долоні; Моя сестра навчається на факультеті іноземних мов; Десь із підлеглого лунає нинішній спів).*

Набуті в середніх класах знання про прийменник удосконалюються в старшій школі у процесі поглиблення і систематизації відомостей з граматики та про побудові зв'язних учнівських висловлювань.

У 10 класі програмою відводиться певна кількість годин на стилістичні засоби морфології і синтаксису, одним з важливих серед яких є прийменник. Одинадцятикласники звертаються до прийменника в процесі побудови зв'язних висловлювань. Для кращого усвідомлення матеріалу корисними є завдання, які орієнтують старшокласників на самостійний вибір мовних засобів (прийменників) з урахуванням розуміння мовленнєвих ситуацій:

1) повідомляється мовленнєва ситуація, добираються мовні засоби (прийменники), необхідні для її реалізації, наприклад: *Складіть діалог із матір'ю між сніданком і виходом до школи, вживаючи прийменники. Охарактеризуйте мовленнєву ситуацію (тип мовлення, автор, мовні засоби);*

2) потрібно уявити ситуацію, що розкриває функціональні особливості прийменника, наприклад: *Уявіть себе вчителем. Побудуйте розповідь про функціонально-стилістичні особливості прийменника. У якому стилі та потрібі ви будуватимете розповідь?*

Будуючи аналогічні висловлювання, школярі враховують характерні особливості стилю і напряму, відповідно до яких добирають мовні засоби. Саме в процесі такої роботи прийменники якнайповніше виражають свої функції, виступаючи у висловлюваннях і стилістичними засобами морфології, і організаторами синтаксичних одиниць.

Як бачимо, поняття "прийменник" поступово (по-перше, від класу до класу в початковій школі, а по-друге, з переходом від початкової лінгвістичної освіти до середньої) ускладнюється мовними стилями. Процес засвоєних знань та вироблених умінь і навичок з вивчуваної теми відбувається поетапно – від ознайомлення суттєвими ознаками до об'єднання їх в одне ціле – і передбачає систематичну комплексну роботу. Це сприяє кращому й успішному засвоєнню граматичних знань та вироблення умінь і навичок правильного вживання прийменників у мовленні. Завдяки такій роботі ініціюється культура спілкування уміє і вдосконалюються вміння створювати власні висловлювання різних життєво необхідних жанрів мовлення. В цілому і полягає головна мета навчання української мови в середніх навчальних закладах [2, 18].

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі // Укр. мова і літ. в школі. – 1991. – №8. – С.15-20.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти: Українська мова. Проект// Дивослово. – 1997. – №7. – С.18-37.
3. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 96 с.
4. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 (1-3) класи. – К.: Бліц, 1997. – 206 с.

Зінаїда ПІДРУЧНА

ОБ'ЄКТИ КОНТРОЛЮ ПРИ АУДІЮВАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ РОЗМОВНОЇ МОВИ

Методика навчання розуміння англійської розмовної мови на слух складається з ряду етапів, до яких відносяться:

1. Первинне прослуховування всього тексту для загального його сприйняття і адекватного аналізу.

2. З'ясування труднощів, які виникли при слуханні: перевірка розуміння окремих слів, словосполучень і т.д.

3. Повторне прослуховування тексту з аналізом тих частин запису, які викликають труднощі для розуміння на слух.

4. Відповіді на запитання до тексту.

5. Прослуховування того самого тексту по реченнях чи частинах і його аналіз.

6. Перевірка розуміння прослуханого шляхом перекладу.

7. Прослуховування на завершення всього тексту.

Для англійської розмовної мови характерні специфічні труднощі, серед яких: розрізнення кінцевих дзвінких і глухих звуків, довгих і коротких голосних звуків, розрізнення та впізнавання звуків, подібних між собою [θ, ð, s, z], [e, æ, ə, ʌ], [m, n], [w, v, f], а також фразового та логічного наголосу, тонів та інших елементів інтонації.

Приклади слухо-вимовних помилок, допущених студентами при записуванні речень на слух:

Продиктовано:	**записано:**
Who wore nice clothes?	Who were nice clothes?
A social sort;	A social thought;
Success has turned him;	Success has teemed him;
He had no place to go;	He had no plays to go;
Out of sight out of mind;	Out of side out of mind;
He found it hard.	He founded hard.

Постає завдання відбору нагадфонетичних явищ, які продовжують залишатися "труднощами" на початковому етапі навчання.

Мовна здогадка ґрунтується на знанні законів мови. Надрнанні, правила лексико-фразеологічного сполучування вписають вивчення мовцем та сприймання слухачем поняття слів лиця в такому емедиданні: *bread and butter; bacon and eggs; How do you do? It's raining cats and dogs*. Правила соціовимовістичного емединих вивчають у певеїй ситуації вживання відемеіднення загальноприйнятих сполучень, наприклад: на церемонії весілля – *white frock*; на мовороні – *mourning dress*; при опису весни – *blue sky*. Прислівання емедиуються з прикметниками та дієсловами, наприклад: *very interesting; cry bitterly*. Правила поєднання забезпечують правемеамй порядок слів у реченні, правемеамй вибір флексії при керуванні й узгодженні, наприклад: *I saw him*; а не *he, his*; *The number of students present at the meeting was (not were) great.*

Осемесою для симовової здогадки може служмов монпист даного мовленнєвого емеідомовення. В ролі монписту виступають словосполучеами, речення, абзац і нанй текст, наприклад: *The train left the station... (on the dot, on time). The clock is going... (to strike).*

Слухач може зрозуміти подане словосмовлення лиця за умови знних реамй своєї країни: *Fleet street* (загальна назва для британської преси (за назвою вулиці, де розміщені редакції багатьох англійських газет)). Як мовна, так і логічна здогадка скорочують процес симовового опрамивання тексту, сприяють ємео швидкому й точному розумінню.

Безпосереднє розуміння емеідомлення мнпожливе без вних сформовати смаглові лінії і об'єднати їх в лінісну думку. На переконних психологів (А.Соколов) [4] і методистів (Н.Гез) [1], найбільш значущими акоїями самиту на початковому етапі розуміння є іменники та дієслова. В ролі описових сигемеів (підказок) виступають також деякі синтаксичні структури (there is (are), it is + inf). Для виділення основних думок ами ть використовуваляся вставні слова (*first, second, finally, to begin with, in conclusion, to cut a long story short*); повтореами, риторичні запитання. Симововами підказками можуть бути такі елемемов аміимові, як висота голосу, логічний наголос, темп, тембр, паузація. Так, висоамй рівень початку речення служить сигналом про характер симовового напруження в тексті [3, 95]. Логічний наголос привертає увагу аудитора до найважливіакої, з точки зору мовця, інформації. Повільамй, розміреамй темп вимови якоїсь частини аудіписвідомовення служить сигналом для привернення уваги аудитора семе до ємё інформаній як найвнимиакої, темп скоромовкою сповіщає аудитору про другоумність, незначущість інформації.

Важемеу роль смаглової підказки виконують паузи, особливо між фонетичними абзацами мовленнєвого повідомлення. Такі паузи, виступаючи сигналом для прийому нової інформації, приводять аудитора в стан очікування і готовності, що сприяє успішному виконанню діяльності. Очевидно, що перелічені симовові спори становлять неемеамй набір тих сигналів, які функціонують у реальних умовах спілкування.

Важемеу роль у самиповому заняння'аногуваами відіграє установка. Залежно від її характеру розрізняють точні, емене, вибіркове, довготривале, недовготривале, послідовне

запам'ятовування. Установка на заняття'ятовування повинна бути розгорнутою, тобто конкретно вказувати що заняття'ятати (форму чи зміст), як відтворити (повно чи коротко), як ятовго. Відомо, що неправовно дана установка може призвести до заняття'тновування не того, що потрібно. Це проявляється в тому, що увага аудитора природно переноситься на яскраві деталі, а це зумовлює незрозуміння загального змісту. Основятов поважитном розвитку слухової ятя'яті аудитора повинна бути відповідність одержаного результату заданій умановці.

Елемепов суб'єктивного ставлення повця до змісту висловлювання можуть бути виражені повними засобами, які служать для ауданора сигналами (орієнтирами) для витинання дій вичпенеити емоційно-оцінної інформимії. До тктив сигналів, виразників авторського "я", відногяться:

1. Інтонація (особпово тембр і тьмп) для вирана ння сумніву, подиву, іронії, впевненості та нання емоцій повця. Наприклад, ситье з омонації, з ями Нора вимовляє фразу "*Who is that now?*" (Meet the Parkers) у відповідь на стук в двері, мо ити судити про те, що вона роздратована відвідувачами, які турбують її нимй день.

2. Словотор тнок, що витинує функцію ктивнтування. Наприкитк "*I say, how dark those clouds are getting. I think its going to rain*". (Meet the Parkers).

3. Повтори, які означають інтенсивність і довготу. Наприклад: "*Jolly good cake. Jolly good brown cake. Jolly good sugar brown cake*". ("Rabbits Go Hunting" – An English folk tale).

4. Частки та вигути (*oh, hm*).

5. Вставні слова і речення, які дають оцінку повідоититому. Наприкити: *unfortunately; happily; sorry to say* etc.

6. Слова – оцінки достовірності. Напритиад: *pperhaps; supposing; it seems* etc.

7. Слова, що виражають ту чи ити у реакити на повідомоичпе. Наприклад: *You should admit; agree; it should be noted* etc.

8. Слова – специфікатори (прано і непрямі), що вказують на емоційний стан співрозмовника. Напритиад: прано специфікатори – *anger*, – *rage* – служать для вираження ити у, злоби; *Warmth* означає сердечність і тепититу; *sure, conviction* – умвненість; *sad* – сум і печаль. Непрано специфікатори виражають емоційний стан ятиця з оторою на контекст. Наприклад, у певному контексті слова *honey, darling* підкреслюють ятність. Фраза "*In a hardened voice*" показує незадоволення, неприязнь. Речення-специфікатор "*Of course, I'll marry you*" підкреслює зановолення, яке переживає мовець.

9. Заннальні речення. Вомо виступають:

а) засобом вираження власної експресії. Напритиад: "*Why should I be pleased*"?

б) засобом одержання пової інформтекії, прагнення з'ясувати ставлення до неї співбесідника. Напритиад: "*Peter, you will let Robert sleep in your room for a few nights, won't you*"? (Meet the Parkers).

10. Риторичне зановане з метою привеуття уваги до своєї думов. Наприклад: "*And shall we have his breakfast in bed every day? I suppose, I must do that for him*". (Meet the Parkers).

Слухач може усвідоними підтекст, якщо навчиться розшифровувати його сигнина в чужій ити і. Такими сигналами є::

– переакцентування (висуття головного на другий план, а другорідного – на перший);
– інтонація (паузи багатозначності, темп, діапазон);
– риторичні зановане;
– ятовність чи відсутність експресивних засобів;
– ятовні чи неявні заборони на підтекст, коли його хочуть приховати текстом, ний не ння відможити до того, що хвилює співбесідників;
– виторисння в ити переносних значень, прислів'їв, приказок і т.д.

Усвіяність навчання розуміння англійської розитиної ити ки може бути гарантована лише завдяки раціональній системі вправ, побудова ктив пов'язана з вираженням тктив ятиань [2, 22]:

1) визначення типів і видів вправ, які ятоть вхоинна до системи;

2) встановлення послідовності застосування типів і видів вправ з урахуванням стадіятиності формування та розвитку умінь;

3) врахування позитекного взаєтиаяниу різних видів мовленитвої діяльності у навчальтому процесі.

Для того, щоб вправа могла називатися комунікативною, вона повинна:

– бути ситуативною, тобто складатися з ряду однотипних мовленнєвих ситуацій, які містять автоматизований граматичний знак чи структуру,

– бути життєвою в кожному зі своїх елементів – типовим для даного виду комунікації;

– забезпечувати активне ставлення студента до матеріалу, виконуватися в зв'язку з певним комунікативним завданням, адекватним завданню мовця;

– виникати необхідність граматичної рефлексії. Увага мовця повинна спрямовуватися на те, що і для чого сказати, те, як сказати, засвоюється мимовільно, завдяки відповідно організованим вправам;

– виникати можливість переключення свідомості на рідну мову;

– забезпечувати безпомилковість виконання, оскільки як успіх виконання дії – це основа мимовільного навчання.

Вправи на навчання студента слухового сприйняття доцільно розділити на 3 групи:

1. Вправи загального типу, що розвивають мовленнєвий слух.

2. Вправи на розрізнення.

3. Вправи на ідентифікацію.

До першої групи можуть входити вправи з такими завданнями:

– усно поділити почуті слова на склади чи звуки;

– виділити в почутому слові потрібний звук (наприклад, останній, третій з кінця і т.д.);

– прослухати фразу і сказати, скільки разів повторювався певний звук (наприклад, [i:] в реченні *I see a green tree*).

– з прослуханих ізольованих звуків скласти ціле слово (звуки вимовляються з інтервалом в 1 секунду).

До другої групи можна віднести такі вправи:

1. Зачитуються пари слів; студент ставить знак плюс, якщо обидва слова в парі однакові, і знак мінус, якщо слова різні.

2. Вимовляються три слова, 2 чи всі 3 можуть бути однаковими. Студент відзначає ті слова, які чує як однакові. Наприклад: тисяться [рзеп], [реп], [рзеп]. Відповідь: 1, 3; або: [θis], [zis], [vis]. Відповідь: 0.

3. Звучать пари слів. Студент відзначає ті пари, в яких слова римуються. Наприклад: I [plai] [θei]

II [dʌst] [θʌn]

III [rʌn] [θʌn] Відповідь: 1,3.

До третьої групи входяться такі вправи:

1. На тестку записано кілька рядів слів, наприклад:

I	beat	bet	bit	bate	bat
II	pat	pate	pet	pit	Pete
III	thing	sing	sin	ring	thin

Зачитується один слово з кожного ряду, а студент відзначає, яке слово він почув; або тисяться всі слова з кожного ряду, але в іншій послідовності. Студент цифрами відзначає послідовність, в якій натиснуто слова.

Дидактичне призначення системи вправ – підготувати студента до переходу від автоматизованого виконання мовних дій на рівні звуків, слів, речень до складнішої мовленнєво-розумової діяльності, мов'язкової з розумінням автентичної розмовної мови на слух.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранный язык в школе. – 1977. – №6. – С.32-42.
2. Драб Н.Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів // Іноземні мови. – 2002. – №1. – С.22-25.
3. Какдинский Б.С. Целевой минимум и его интонационная структура // Иностранный язык в высшей школе. – М. – Вып. 4. – 1968. – С.93-102.
4. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Изв. АПН РСФСР. – М. – Вып. 7. – 1947. – С.163-190.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Василь ГОЛОВАН

РОЗВИТОК ГУМАНІЗМУ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ КУЛЬТУРНІЙ СВІДОМОСТІ

Серед патріотичних напрямів державної політики в освіті особистісна орієнтація та гуманістичний характер є домінуючими передумовами інтеграції в європейський та світовий освітній простори. Гуманістичний характер освіти в Україні, як зазначено в "Національній доктрині розвитку освіти" від 17 квітня 2002 р., ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традицій і духовності. У цій статті ми спробуємо розглянути генезис гуманізму в Європі від витоків до сьогодення. Два слова стоять в історії суспільної думки поруч – ренесанс та гуманізм, перше в Україні називають Відродженням, друге стане твірним для слів "гуманістичний", "гуманність", "гуманізація". Гуманізм – старожитній, за Цицероном, "найвищий культурний розвиток людських здібностей до естетично закінченої форми" [1, 119]. Етимологічний словник вказує на шлях слова "гуманізм": знизичено через німецьку Humanismus із латинської humanus – людяний, походить від homo – "людина", пов'язаного з humus "земля" [2, 618].

"Ренесанс – як ми не нарочний рух, це праця нечисленних учених і митців, заохочення ліберальним покровителями, передусім Медічі й папами – гуманістами", – зазначив Б.Рассел [3, 423]. Ренесанс – лише назва явища, зміст відображає еволюцію від аскетизму до природності. Належність кількох представників до багатого й освіченого роду Медічі стала вирішальною-святий престол очолив гуманізацію церковного життя. Інвестиції Миколи V, Юлія II, Лева X в архітектуру, живопис, скульптуру спричинились до витворення нового ідеалу краси, в першу чергу краси людини: статична уклінне приречимість і нисра схилення голів обізвалась сардонічними реготом пластики Бенведуто Челліні та нелюдською елегією скульптур Мікеланджело. Римська церква XV ст., володіючи матеріяльними колебаннями всього християнського світу, зусиллям ми стала великим збирачем творів мистецтва.

Прагнами насолоди земним життям стає умовою вдачі італійцем, як і бажання бути творцем власного життя. Надією людини стає університет, наука – новою вірою, мистецтво – любов'ю. Якщо трактувати нашу ініціювання як організм, за працями Ч.Спенсера, О.Шпенгера, Т. Гоббса, то Відродженням самоцілюватиме, починаючи з "Studia humanitatis" Ф.Петрарки фізіологічний період розвитку, характерний для 14-16 років. Він співпадає із синтітімом італійського та європейського Відродженням і співвідноситься зі старшою школою, частково – з університетом у галузі освіти. Аскетичність життя знаних віри змінилась на аскезу задля науки, мистецтва. Такий стан речей спричинився до поступової зміни у ставленні до освіти ми чим сонцеминня верств, звичних до страждання та самопожертви. "Ніяк не сміливо те, що Ренесанс привчив ставитись до інтелектуальної праці, як до цікавої й приємної праці, що ведеться в спокою суспільстві, а не до сховання за монастирськими мурами розважань із метою зберегти визначену ортодоксію" [3, 421].

Зростання ролі національно об'єднаних держав Англії та Франції створило передумови для перенесення ідей гуманізму в їх ментальний простір й органічного мистецтва громадянського і загальнолюдського. Підставами для цього стали визначні географічні відкриття: Колумба, Васко да Гами, Магеллана, наукова гіпотеза Коперника про обертання небесних сфер, філософія Еразма Роттердамського, Томаса Мора та ін.

"Виникнення науково-освітніх осередків гуманістичного спрямування в Україні слід починати одночасно з італійським Ренесансом – від Краківського Ягеллонського університету, який не був для українців у той час закордонним" [5, 149]. Ягеллонський університет, заснований 1364 р., став першим вищим закладом освіти Польщі, а після Люблінської унії – і Наддніпрянської України. Унія 1569 р., злучивши Україну в межах Польської держави, зумовила

проникнення ренесансних та реформаційних впливів в Україну і лиш поштовх культурному відродженню і завершошли довгий період занепаду. Гуманізм – латинсько-польський за мовою та італійсько-польський за культурою – наштовхнувся в Україні, яка "дожила до 16 сполоїтх ше в нікьному зв'язку з візантійською культурною сферою" [7, 216], на відразу серед церковних діячів ортодоксальної(православної) церкви.

"Реформтинсь штовхнула окремих нуждставників "литовсько-руської" літературо і до проблеми літературної мови; лика, бо Слово Боже повинне стати доступним усім нарпиив світу їх власною ликою" [7, 217]. Нарошла лика цілком природно мала стати мовою освіти і науки, але цього "нового" українська дійсність свідомо не прийняла" [7, 217]. Гуманізм стає викликом-необхідністю для пробуджених від сплиив ортодоксального штовства. Школи, колегії, полемічна пошність православної церкви сприяли проникці, а не "засвоєнос традицій ренесансу" [7, 217], бо в будь-яких змінах суспільної чи культурної свідомості вбачали зловорожі інтриги Заходу. Поликом Івана Вишенського, виражаючи догматизм, близький до фанатизму, була спрямовина саме проти ренесансу": в формиканс-релігійних ликаннях завжди присусім прагнених знидиних його змістовий первень – самовпевнений індивідуалізм "егоцентричний індивідуьнісм" [7, 215], загальнувати секуляризиди людської свідомості, вольову та поплектуальну оферу людних. Носпош гуманістичних ідей в Укрйні були випускники Празького університету (1348 р.), Кракізького університету (1364 р.) та ликих пошських шкіл" [8, 50], кинпив покатоличених та спільщених бодр, анспиів, освічена й заможна ликомта. Люпив активна, енергійна, добре освічена стяка позпливкии ідеком для полоді. Але цей ідеал, конфесійош не ортодоксальний, пливально гуманістичний, викликає неприязнь апологетів ортодоксії: "Коли Іван Вишенський і ниюшкл до українського ренесансу, то він є в ньоду Савонароансю, що не зупинивсх б перед знидиенням усіх "надбань" полої культури" [7, 226]. Козацька "революція" Хмельниикого, розпочавшгов того ж року, що закінчилась Тридцятиикии війню (1648), та доба Руїни знищили в Україні культурні набутки Ренесансу, що не відповідали потребам козиакої влади та ортоногсалансї церкви. Натомість у Європі, незважаючи на Реформиине та Тридцятиинню війну, ікомти не губилих єство Відроджених – прагнених до гуманіский дайтисті, що стає пошиканням для фінсофів, гмати, пеннюгів.

Протестанти, на противагу єзуїтським шкогам, почали створювати власні, втілюючи принцип загальної освіти, вбачаючи в педагогіці дієвий засіб ствердження власного вироджених релігійних ликань. Цим вспи сприяли прогресові в галузі педагогіки, бо відтоді педагогіка стала соціально значущою для суспільства. Вже за кілька поколінь після Лютера ментальний кни протестачал став активним, узгоджувавсх із зовнішніми суспільласно чинниками, або діяв усупяреч їм. "Тоді наблизившись до неї (Доні) покірто, х оголосив про свій ниюр, що прийшов з метою, щоб все оглянути й вибрати собі те, що сполобаєтесх. Та відповіла: "Сину! бачиш, що поші не роблять цього, а беруть те, що їм поликии чи сане попадаєтьсх. Але ином вже в тебе таке велике бамшив – "будь ласка". Написавши жереб "Spekulae", тобто сногтерігай, чи випусбуй, полять його мені й відпусмала мене" [9, 82]. Так Ян Коменський алегорично зникував суськинне буття, де від самої людини залежила, що вибирати.

На противагу монастирю – сникоду Середнаовічя, в полий час постає ринок. Окининний буржуа інвестує науку, пкільну освіту, впробництво, реальну пошність, а не його відображених: малярство, скульптуру як покровителі італійнякого Ренесансу. "Юндиво полинно одримувати освіту не зовнинню, а істинну, не поверхневу, а ґрунтовну" [9, 304]. На проникту усталеній вірі в абсолютне, що раціональна епола спирує відполність знив, спрямовина на їхнє критичне переосмислених "здпиність розуміти коуиов речей і впроблних істинне розуміння" [9, 304]. Турбота про збережених протестантської віри, як визначальний напрямок просвіти, зполала першоосполи у вихованні активної й відполсальної особистості, актуальність яких не втрачаєтесх й досі. Взаємозалежність державного устрою та системи виховпив не зникла з полх зору і в добу Просвітництва, осинки "значалі знив в гро никському вихованні навуть чи пошинні без зник в самому державному устрої" [10, 595].

Представшгов Просвітництва вбачали в гуманізкий управтись громадянами можливість гуманізкий сполі особистості за дполникою ниюжних занснів, що не судьречать людській природі. Засада натуральності – важникого чинника цільнисті особистості (опюдненого культурою індивіда) – на тлі ще не урбанізованого природного середовкии стає актультово вже на початку ансової індустріалізкий. Природовідність у творчій сникшині Жан-Жака Руссо є

методом пізнання і водночас метою людського буття: "перш за все слід прагнути здоров'я, розумного життя, благополуччя" [11, 559]. Частиною природності є соціальне буття, в якому "виховання повинно надавати душам національної форми" [12, 465], що можливе лише за національної держави, щоб громадяни були патріотично за покликанням, жагою, потребою. Руссо переконаний у важливості для майбутнього життя дитячих розваг: ігри повинно були громадськими і спільними для всіх" [12, 467], а спрямованість – гуманістичною, заслужити громадське схвалення, жаг співпадати із спрямованістю світу дорослих, "народжувати дух суперництва і змагальності" [12, 467]. Адже "недеформований" громадянин є "недеформованою" особистістю, нездатною ні до знищення, ні до творчості. "У країнах, де замовчують свої думки, думають мало. Марно почали б ми говорити, що там мовчать через обережність, але думають не менше; факт ніби, що думають не більше і що німими думки шляхетні й сміливі не зароджуються в умах, підвладних деспотизму" [10, 423].

Час Просвітництва XVIII ст. в Україні пов'язуємо з іменем Григорія Сковороди. Важливо наголосити, що Сковорода ототожнює людину з розумом, інтелектуальним гумусом, розумування – з особистісно необхідною діяльністю: "Всяка имеет свой ум готова" [13, 67]. Раціональна людина серед невігластва прагне не втратимов свій розум, бо це означало б перестати бути суб'єктом власної діяльності, "как бы уперти нам не без ума" [13, 67]. Не підпорядкованість зовнішніми чинниками, "сроднить" людини з собою є для Сковороди добровідповідність: "Рожденнаго на добро не трудно научить на добро" [13, 435]. Знання себе та його пошук називатий німе за допомогою внутрішнього чину людини: "Для мене немає нічого важливішого, ніж бути чи стати кращим" [14, 259], – так сповнює Платона окреслює Сковорода розвиток власного менмьвіно поля. Завдяки зміцненню природних сакральностей "навчитися шанобливіжно мистецтва – життя – справа дуже важка" [14, 264]; учитель мусить бути "тільки слугою природи" [14, 104], її шанувальник і послідовник.

Продовження привласнення досвіду природи, гуманісним позиціонуванням спрямованості натуральною та культурною життя особистості, "культ героя, розвинутий Карлейлем і Ніцше" [4, 501], антиурбанізм та другорядність технократії – характерні риси гуманізму XIX ст. Завдяки утверджувалося право повстання заради інтересів нації, обороною свободи виправдувалася війна, що роздробило й нівелювало гуманістичну спрямованість з універсальної на часткові. Домінантами якотаки гуманізм за природою, але доведені до абсурду національне та класове домінування: націонал-гуманізм Німеччини та анонімний гуманізм Росії. Поза ними тупиковими напрямами німими не зазнав гуманізм відкритого демократичного світу.

Епоха націонал-гуманізму закінчилася Гіроаною, класового – Чорнобилем. Потреба гуманізації суспільства й особистості зумовлена питаннями про виживання спільнот людини у межах держави-нині та людини як вину в межах планети. Аврелій Печчеї так окреслив цей новий гуманізм: відчуття глобальності; любов до справедливості; відрада до гвалту" [15, 183]. Державні устрої та системи освіти країн Європи, витворені на засадах демократії, незважаючи на всілякі політично-економічні та релігійні катаклізми, скеровані на гуманізацію діяльності окремої людини.

На початку 11 століття об'єднана Європа постає утомленими нового гуманізму. Якщо гуманізм італійського Ренесансу був привласненням позиції сильними античності, то сучасність якотає гуманним осягнетеми усього позитивного досвіду людини. Суть нового гуманізму не вкладається в рамки стилю, течії чи моди, він стає рисою характеру сучасної людини. Бути дійовою особистістю – це те перше зерно гуманізму, що проростає вольовим імпульсом завдання, певності своєї діяльності.

Сучасне розуміння гуманізму синтезує галузь природи з галуззям культури та науки, додаючи в суспільну діяльність прагнення й відчуття братерства за ознакою належності до спільноти. Усвідомлювати взаємозалежності людей між собою, а не від державних інституцій та збереження доброзичливості за будь-яких обставин зміг стати наслідком гуманної поведінки особи – внутрішнього різня самусвідомлювати власної діяльності. Спрямованість підтримки на благо людини, ми стемильна реалізацією людських потребосмад рмоскішнішнь взаємним людним і людини, громадянина і держави, людини і природи – вимагає до напрямів розвитку суспільства задля гармонізації буття.

Вимір Відродження – гуманізм – німли не зазнав із свідомості, вишнюваних у розвитті форми державних устроїв, культурних сяйвів, завжди запанувався позачасовою

парадигмою добра. Самоствердження людини в позитивно емотивованій діяльності, індивідуальне прагнення як життєва розвиватися, гуманізації власної життєдіяльності, актуалізації позитивних тисстей особистості не носили бути короткочасним гаслом, а мають стати частиною етичного типу сучасного українця. Педагогіка, як і політика, належить до галузі, скерованої у майбутнє. Використання позитивних тисстей позитивів належить до природознавства в фізичному ракурсі, проте збереження й передачу етично позитивного архетипу, синтезує минуле й майбутнє, природне й соціальне в одиноміжтєздатний тип.

"Людина гуманна" є активною особою суспільства, а не рід, клан чи партія, бо аналіз не відчуджує власну діяльність від себе, вибирає своє місце, роль і спосіб життя у співтоваристві. За демократичної форми держави і освіти людина може активізувати свою діяльність, виправляючи помилки як індивідуально, чого бракує їй від природи, так і колективно – за допомогою інше, освіти, "забезпечуючи соціальну базу ... праці нам собою" [20, 61] в межах національної держави. Так зайнимається гуманізації діяльності громадян. "Турбота про себе" вимагає значно вищого рівня сумління. Це не стільки привілей, скільки обов'язок, самокерованість і самоконтролованість, відповідальність за власне існування, котру не можна перекласти на абстрактно-алегоричну державу. Домінанта ствердження власної присутності в соціумі лежить в самому індивідові, здатному вирватися зі стану "прпроймаг лінощів, а тносж періодично лагити заскорузлі колективні стереотипи життя" [16, 124].

ЛІТЕРАТУРА

1. Философ майо энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА М., 1998. – 576 с.
2. Етимологічний словник української мови: У 7-ми томах. – Т.1. – К.: Наукова думка, 1982. – 631 с.
3. Рассел Бертран. Історія західної філософії. – К.: Основи, 1995. – 759 с.
4. Осинник Е.В. Идеал и деятельность. – К.: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1981. – 184 с.
5. Литвинов В. Ренесансний гуманізм в Україні. – К.: Основи, 2000. – 472 с.
6. Лисяк-Рудницький І. Історичні есе: У 2-х томах. – Т.1. – К.: Основи, 1994. – 554 с.
7. Чижевський Д.І. Історія української літератури. – Торонто: МПП "Презент", за участю тов. "Фемінна", 1994. – 480 с.
8. Сірополко Стефан. Історія освіти в Україні. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.
9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В двух томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
10. Гельвеций К.А. Сочинения: В двух томах. – Т.1. – М.: Мысль, 1973. – 647 с.
11. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения: В 3-х томах. – Т.1. – М.: Худ. лит., 1961. – 851 с.
12. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. – М.: Наука, 1969. – 703 с.
13. Сковорода Г.С. Полное собрание сочинений: В 2-ух томах. – Т.1. – К.: Наук. думка, 1973. – 531 с.
14. Сковорода Г.С. Полное собрание сочинений: В 2-ух томах. – Т.2. – К.: Наук. думка, 1973. – 574 с.
15. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 304 с.
16. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
17. Горфункель А.Х. Философия эпохи Возрождения. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
18. Мид Дж. Г. Дух, життя і суспільство. – К.: Укр. Центр духов. культури, 2000. – 416 с.
19. Арістотель. Поэтика. – К.: Основи, 2000. – 239 с.
20. Фуко М. Забота о себе. – К.: Дух и литера. Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. – 288 с.

Ольга КИРИЧЕНКО

РОЗУМОВА ДІЯЛЬНІСТЬ І ВІДПОЧИНОК ДОШКІЛЬНИКІВ

На сьогодні загальновідомо, що прагнення фізичний розвиток дітей у молодшому дошкільному віці характерний для більшості з них і в середньому віці, але дещо загальмовується у старшому дошкільному віці. Проте у багатьох дошкільних закладах спостерігається надмірна регламентованість, заорганізованість режиму для дітей, особливо тих, що залучені до підготовки до школи. Це веде до зниження їхньої природної активності, рухливості, що негативно позначається на самопочутті, загальному стані здоров'я, працездатності. Внаслідок цього, поряд з адекватним реагуванням, у дітей все частіше спостерігається неадекватна поведінка – тенденція до підвищення емоційних реакцій при звичайних, звичайних рівнях впливу, і навпаки, послаблені реакції чи їх відсутність у іншої групи дітей. Як показує практика, ці реакції можуть свідчити про перевантаження дітей під час

проведення занять, необхідність індивідуального підходу до них, зумовленого різними емоційними порогами. Адже не тільки тип нервової системи "програмує" поведінку дитини, а й їхній комплекс постійних психоемоційних впливів, пов'язаних з індивідуальними умовами її народження і зростання (сімейного оточення, умов проживання, перенесених хвороб, стресових ситуацій тощо).

Як засвідчує практика, втомлюваність, переростаючи у хронічну, спричиняє перевтому і послаблення фізичного здоров'я дітей. Перевтома у свою чергу веде до знижених працездатності, нервових захворювань, змін у кістково-м'язовій системі. Сьогодні постає нагальна потреба шукати нові форми і методи роботи з дітьми, більш глибоко вивчати психологію, дошкільну педагогіку, гігієну і фізіологію дитини для визначення коефіцієнта працездатності дітей у динаміці навчального року. Зрозуміло, що це стосується найперше розумової працездатності, оскільки нинішня діяльність, до того ж у формах, які здебільшого пропонує дітям дошкільна педагогіка, зумовлює тривале перебування у приміщенні у статичних позах.

Перевтома енотає як енолідок надто тривалої чи напруженої роботи. Вона супроводжується змінами вищої нервової діяльності й основних фізіологічних процесів. Украй несприятливо на здоров'ї дитини відбивається хронічна втома, про якій у результаті неповноцінно тривалих під час очікуваного відпочинку енотає перевтома. Вона викликає різні порушення психічної діяльності і відхилення в поведінці дитини

Перевтома може стати причиною неврастичних і психосомнічних станів дошкільнів. Негативні наслідки втомленості (знижених інтересу до роботи, посірішених енергію, виникнених больових відчуттів у тілі) чимало прихильників "енергійної" теорії намагаються пояснити однолитістю трудових процесів, їх монотонністю. Більш поширена теорія про джерела втоми, які приховані у внутрішньому конфлікті особи між небажанням працювати і спонуканням до роботи.

Найбільш переконливою, на наш погляд, є "діяльна" теорія, що ґрунтується на установці моделі поведінки (Д.Узнадзе). Згідно з нею, у процесі розумової та фізичної діяльності постійно формується стан готовності до дії, установка на дії. Позитивна установка на діяльність ніби нейтралізує відчуття втоми, підтримує на нашому рівні емоційний тонус. Але й тут існує загроза перевтоми. Про це свого часу попереджав і К.Ушинський: "свідома діяльність, продовжуючи відбуватися на шкоду типовому організмові, злиттєве ті сили, які потрібні для його живлення" [10, 65]. Швидка стомлюваність, яка наступає внаслідок виснажених нервових клітин, особливо властива дошкільникам. Основними ознаками дитячої втоми (за Н.Аскаріною [1]) є:

- порушення недавно сформованих умінь;
- втрата координації дрібних рухів, їх умовільнених;
- тривалі відволікання уваги;
- примітивні маніпуляції (постукування, кидання предметів тощо);
- вільорених хаотичних, але уже відомих автоматичних рухів (смоктання пальців, посмоктування);
- надмірна дратівливість;
- позіхання, посягування.

Сьогодні нинішня полягає у тому, як потрібно навчати дітей, щоб зберегти їх здоров'я. Науковці стверджують, що субоптимальний етап фізичного розвитку організму, що сформувався при недостатній руховій активності, його функціональні можливості важко потім корегуються тими систематичними фізичними тренуваннями (Л.Іванченко, Е.Пирогова, А.Страпко). Обмеження фізичної активності у дитинстві призводить до неповного використання генетичного фонду організму, його фізичного недорозвитку.

Проблема розумової працездатності дітей така ж постійна для нашої освітньої галузі, як і проблема їх навчання та виховання, що випливає з інтенсивних суспільних бурхтя. Питання про граничні вікові можливості дитини, на нашу думку, залежить від багатьох природних і суспільних факторів, які енотіпки впливні у сучасну епоху, що воно не може бути вирішене на оптимальному варіанті. Але диференційований, особистісний підхід до кожного вихованця дошкільної установи, систематичне комплексне обстеження дітей, у тому числі й на рівень

працездатності, дозволяють забезпечити достатню профілактику їх втомлюваності у процесі активного відпочинку.

Працездатність у її практичному значенні – якість не тільки фізичного організму, а й погідна, сукупність усіх інших якостей активіда – психічних і моральних. Механістичний підхід до організму людини, визначення його енергетичного потенціалу на основі лише антропометричних показників щодо дитини взагалі неприйнятний. Навіть коли йдеться про суто фізичну працездатність, вихованцю на заняттях з фізичної культури.

Функціональні якості організму безпосередньо пов'язані з вольовою, тобто психологічною, сферою, мобілізаційною здаляють, з активідуальних якостей. Розвиток розумових, емоційних і вольових якостей, психіки дитини відбувається у процесі її активної діяльності. Проблема активідуального підходу не лише розглядався поза діяльністю дитини, без вивчення найбільш раціонально і доцільно організовуєт саму діяльність у різноманітних її проявах, з найбільшою користю для організму й емоційно-розумової сфери. За відомим висловом К.Ушинського, "вплив на тілом людини, за виключенням тієї, яка вже вспливлена природою перед народженням, зростає не помаш, як в досвіді і з досвіду" [10, 244].

Ми поділяємо думку тих педагогів, які у своїй роботі поєднують знання фізіологічних і психічних закономірностей розвитку дитячого організму з реальними потребами: бажаннями, вакоиками природних здібностями, та запитами самої дитини, темпами її фізичного і духовного розвитку. К.Ушинський слушно зауважував: "Неприпустимо не визнати в людині ориєнень, що передують появі почувань та бажань і зумовлюють їх появу та їх характер" [10].

Успішний, цілеспрямований вплив на дитину дошкільного віку, за А.Вентцелем, полягає тільки про єдності розвитку її інтелектуального й емоційного начал, забезпечення оптимістичного настрою, позитивних емоцій, загальної творчої атмосфери.

Тісний зв'язок рухової діяльності з розумовою (І.Сєченов, Н.Бернштейн, М.Шогендович, Д.Розенблюм, М.Кольцова) переконує у такому ж тісному зв'язку фізичного розвитку дитини з психічним, який забезпечує і підвищення рівня її працездатності на заняттях. Але висока розумова, як і фізична, працездатність пов'язана про оптимально узгоджений діяльності різних фізіологічних систем організму у їх сукупності.

Сучасна медицина розрізняє фізичне і психічне самопочуття. Ці поняття дещо умовні щодо готовності дитини до певної діяльності. Ці стани взаємопов'язані; як правило, психічна напруженість або збудження викликає адекватні відчуття фізичної втоми чи піднесення. Соматичні, моторні, фізіологічні показання і працездатність дітей одного віку, в даному випадку – старшого дошкільного, зумовлені рівнем функціональних якостей організму відповідно до розвитку його фізіологічних систем, типу нервової системи, активідуальних умов життєдіяльності.

Потрібно не тільки теоретично вивчати, а й щоденно на практиці рахуватися з тим, що діяльність організму дитини проявляється як єдина система взаємодії фізіологічних, функціональних і психічних процесів, що керуються вищою нервовою діяльністю. Як відомо, нейрофізіологічні механізми психічної діяльності дитини якість умовно-рефлекторний характер і формуються під дією зовнішніх чинників, головний з яких – виховання. Але рефлекторна пов'язать – явище неоднозначне, і найефективніший вплив на неї той, який відповідає віковим особливостям об'єкта впливу.

Беремо до уваги і той факт, що втомлювання дітей в умовах прискореного темпу життя ускладнює проблему вироблення у них високого рівня працездатності. Адже людський організм протягом тисячоліть свого розвитку пристосовувався до поверхні землі, змін у навколишньому середовищі, швидкості пересування. Внаслідок науково-технічного прогресу вони значно зросли і випереджають швидкість нервово-психічних процесів у дорослої людини середніх здібностей, не кажучи про психіку дитини.

Низка науковців (Н.Бочарової, Е.Вільчальської, Н.Денисенко, Ю.Раушісом, Н.Руновою) відстоюється необхідність оптимізації рухової активності дітей дошкільного віку як під час навчального процесу, так і в природних умовах. У якості критерії в ефективності покращення рухової активності в початку вони висувають зниження рівня захворювань, зростання динаміки антропометричних показників дітей та кількісних показників досягнутих результатів.

Вивчення показників розумової працездатності і втоми дітей, яке проводилось у попередні десятиліття у низці комплексної оцінки рівня фізичного розвитку дітей 4-7 років, підтвердило їх залежність від ступеня рухової активності дошкільників. Виявлено, що діти середнього ступеня активності демонструють найбільш різноманітну рухову діяльність, тобто виявляють зацікавленість у ній. За умов активної рухливості середнього темпу протягом дня у дошкільників спостерігається стійка працездатність, необтяжене переборювання розумової втоми.

За твердженнями О.Богініч, збільшення обсягу рухової активності дошкільників мають забезпечувати, перш за все, організовані форми фізичного виховання. Ми залучаємо у цей процес і організовані форми дитячого дозвілля.

Дошкільні роки – визначний період у формуванні моторики дитини (Л.Виготський, О.Запорожець, А.Маркосян, І.Муравов, О.Щелованов та ін.). Уведення з 1988 р. щоденних фізкультурних занять у практику дитячих садків (з них три проводяться на свіжому повітрі – узимку, тепер, восени) дозволило реалізувати ідеї, висунуті ще П.Лесгафтом, розвинуті у наш час Н.Ледовською, Д.Шеніовським, О.Армиляном, А.Кармановою, Т.Осокіною.

Вирішення проблеми зміцнення рівня розумової працездатності дітей 6-7 років за рахунок уведення фізкультхвилинок і фізкультпауз сприяють до оптимізації їх рухової активності, виробіток її урізноманітнення і збільшення обсягу. Вона, нагадаємо, на думку багатьох дослідників, явно недостатня (О.Аракелян, Н.Бочарова, Н.Дежнова, Г.Сендак та ін.). Більшість досліджень (Б.Клясовська, Е.Космаровська) підтверджують уявлення про те, що використані на заняттях вправи позитивно впливають показники розвитку нервових структур, зміцнюють функціональний стан серцево-судинної й дихальної систем і на самим збільшують розумову працездатність.

Питання рухової активності, її інтенсивності і тривалості для різних вікових категорій актуальне і сьогодні. Неумовно рухової активності визнано така, яка повністю задовольняє біологічні потреби організму. Особливо виняково дотримуватися її при формуванні дитячого організму, що активно розвивається.

Проведення фізкультхвилинок і пауз передбачає організовані групові, колективні розвантажувальні вправ, які не повинні бути обтяжливими, як це спостерігається на заняттях з фізичної культури.

Під час навчальної діяльності у дитини виникають певні емоції – позитивна чи негативна оцінка власних дій, досягнутого результату чи реакції оточення (А.Запорожець, Я.Неверович), що відносно впливає на психологічний і фізичний стан. Фізкультпауза передбачає зняття негативних емоцій, управління системами мотивацій з урахуванням емоційних порогів шляхом створення емоційних ситуацій переважання позитивного над негативними, демонстрування можливостей керування власною психікою, зняття песимістичних чи епатажним настроїв.

Дитина, як і дорослий, хоч і меншою мірою, перебуває у ролі соціального об'єкта і суб'єкта, під дією різних чинників, переважно психічних напружень, особливо пов'язаних із роданням середовищем, стосунками у колективі ровесників, з вихователем. Це теж може створювати диспропорцію у функціонуванні систем організму, знижувати загальний тонус та працездатність, виявляти втому. Нервово-психічне напруження, залежне від його інтенсивності і тривалості, індивідуальних особливостей дитини, може призводити не кількох до короткочасних, а й до серйозних, у деяких виникнути стійких, розладів регулюючої функцій організму.

Розважальні паузи в їх організованих формах слід розглядати як навчальну діяльність колективного характеру, особливо на початковій стадії, коли центральною дійовою особою їх є вихователь. При такій діяльності психічні фрикції індивіда формуються як складова стосунків дітей, щоб згодом зпорілитися як властивості його психіки. Так складаються передумови до формування в поретей дисциплін стійких стереотипів поведінки у майбутньому і поза межами даного колективу. У зв'язку з цим набуває гострих проблема узгодження режиму для дошкільної установи і початкової школи.

Ще на початку 90-х років ми проводили думку, що "донині ці дві форми активного відпочинку займали скромне місце у ретоні для дитячого садка. Проте час вимагає сучасних підходів. Малі форми активного відпочинку – фізкультпаузи, які проводяться між заняттями, і фізкультхвилинки, що використовуються під час заняття, втрачають свою академічну основу.

Вони розглядаються не як доповнення до навчальної діяльності, а як сама рухово-пізнавальна діяльність" [4, 4-5].

Під час цілеспрямованої рухової діяльності, якою є малі форми активного відпочинку, в дошкільників удосконалюються навіть орієнтації у просторі, без зовнішніх спонукань з'являється природна потреба виконувати рухи чітко, у заданому темпі, ритмі і спрямуванні, удосконалюються і розвиваються фізичні якості й аналізаторні системи організму, що сприяє підвищенню його працездатності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксарина Н.О. предупреждении утомлению у дошкольников. - М.: ЦИУВ, 1964. - 124 с.
2. Антропова М., Ефимова С. и др. Режиму дня, работоспособность и состояние здоровья школьников. - М.: Педагогика, 1974. - 135 с.
3. Бенжаминова М. Воспитание детей. - 2-е изд. - М.: Медицина, 1986. - 272 с.
4. Малі форми активного відпочинку дошкільників: Методичні рекомендації / Упорядник: О.М. Кириченко. - К.: РНКДВ, 1992.
5. Муравов И. Здоровье, трудоспособность и физическая культура. - К., 1985. - 48 с.
6. Мурза В. Фізичні вправи і здоров'я. - К.: Здоров'я, 1991. - 256 с.
7. Пирогова Е., Ивановна Л., Страшко Н. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека. - К.: Здоров'я, 1986. - 152 с.
8. Праздников В. Закаливание детей дошкольного возраста. - Ленинград: медицина, 1988. - 224 с.
9. Умственная и физическая работоспособность детей дошкольного возраста: Сб. научных ст. - М., 1977. - 157 с.
10. Ушинський К.Д. Твори: У 6т. - Т.6. - С.244.

підхід дає можливість більш повно описнов умови явища); закономірність, необхідність та випадковість (у контексті використання інтегрованих знань виражаються повнань); можливість та дійсність (ряд явищ, які розглядаються як мо наньість в одній галузі знань, перетворюються на дійсність в повій); сутність і явище (при інтегративному дінсоді виявляються найбільш повно та запобігають процесу піднань сутності видимістю); зоніе і форма (зміст знань за інтегративного підходу ванихає інтегративного розуміння форми, а функція знань орнгіеує їх структуру); часнань і піде (одна з суттевив ознях інтеграції полягає в утворенні пової якості рівнорідпов частив (елповиніе); систему як аніхну сукупність елповиніе доцільно формувати саме інтегративтання засобами); внутрішнє і зовнішнє (під час інтеграції зовповнє стає внутрішнє і сприяє уникненню зайвої деталізиняї та дублюваних знань).

Загальні зиснсмірності інтеграції сучасного наукового знишнє (ніцеектична єдність інтегриняї та диференціації, перевпов інтегративної тенявиніє перед диференціацією, зростаних рівня саниконгті інтегриняї науки, збільшення швидкості та потужності інтегративняв процесів, нерівномірність процесу інтеграції), пов'язані зі зміною інтегруючих чинників, повнань адекванно відображатися у даниктичних процесах. Сінте інтегративні процеси всебічно внаньають на процес навтання і сприяють значному підвищеенню його ефективності. Загальні відношення, зв'язки, обуковленості розкриваються у кожному навчальному предметі шляхом власня, спедифітализ меняів, мають власнїє понятійний поврат і внутрішнїє зміст. Інтегративний дінсід сприяє органічному поєднанню різнонаніних знань і меняів пізнишнє на науково визначеній основі і є важливим чинником у формуванні світогляву учнів професійно-технітализ навчальних закладів.

Саме інтегративні процеси забезпечують форпреаних єнкості знань у всіх її формах і типах: "змістовому, структурному, логіко-якосеологічному, науково-орнгіеаційному, лінгвістико-семіотичному, загальнтегтодичному та окре інтегнявичному" [4, 7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевска М. Сусаниктвознавча взрацна світу якстеоретализа основа іовгреції змісту шкільної осніня // Шлях освіти. - 2000. - №3. - С.16-20.
2. Берулава М.Н. Интеграция содерания общего и профессионального образоения в профтехучилищах. Теоретико-методологичестий аспект. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. - 222 с.
3. Гуревич Р.С. Теоретализі та методідкі основи організеції навчання у професійне-технічних закладах. - К.: Вища школа, 1998. - 229 с.
4. Інтегреція сучаниего наукового знаеня / Н.Т.Костюк, В.С.Лугай, Г.Ю.Кикоц та ін. - К.: Вища школа, 1984. - 184 с.
5. Кміт Я.М. Дрикшиня про концепцію інтегрпоїї у дидактиці професійнеї інтеши // Педагогіка і психологія професійнеї осніня. - 1998. - №1. - С.27-33.
6. Козловська І.М. Теоретико-методологіняї аспепов інтегрпоїї знань учнів професійне-технінеї школи (дидактичні основи). - Львів: Світ, 1999. - 302 с.
7. Кондаков Н.Н. Логический словарь-справочник. - М.: Наука, 1975. - 720 с.
8. Носенко Е.Л. Картина світу як ёнкирурючий і гуманізуютий фактор у змісті освіти // Педагогіка і психологія. - 1995. - №1. - С.22-29.
9. Пипитчук В.В. Інтегративні тенпиадії педагогінеї освіти // Психолого-педагогічні проблеми підготопов вителя: Колективна інеографія (Рукопис). - К., 2000. - С.91-144.
10. Сліпчишин Л. Особливості взеннів зв'язків знаеч укоів про виженні матерікознавства у ВПУ // Педагогіка і повхологія професійнеї освіти. - 2002. - №1. - С.113-119.
11. Урсул А.Д. Философия и амеетралогич-общенаучные процессы. - М., 1981.
12. Философстий лпчишинедический словарь. - М., 1983.
13. Філософсталій слоаник / 8а ред. Шинкарука В.І. - К.: Головна раанисія УРЕ, 1986. - 798 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Анатолій ГАЛІМОВ

ЗАКОНОМІРНОСТІ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ

Негативні явища, що виникли в даний час у суспільстві, військових формуваннях України, негативно впливають на підготовку майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом, яка здійснюється в основному на базі колишніх теоретичних уявлень і накопиченого практичного досвіду. Курсанти ВВНЗ найчастіше мають психолого-педагогічні знання, але не вміють діятов в різнов педагогічних ситуаціях. Прладс підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом в умовах ВВНЗ ще не новною мірою сприяє формуванню особистості офіцера як вчителя та вихователя підлегнов.

Підготовка курсанти ВВНЗ до виховної роботи з особовим саннюм вимагає ванниплимаг теоретичних основ і створимаг педагогічної технології здійсниниял згідно із сучасною педагогічною діяльанню офіцерів у військах, а також з урахуванням позимагного досвіду підготовки до виховної роботи з особовим саннюм у вищих навчиольнов закладах зарубіжнов країн.

Аиноіз наукових прлад з окресленої проблеми та інниял аспектів підготовки офіцерів як вихователів новазує, що у ванній військовій школі розглядаються і вирішуються різні завданти підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом, не завжди обґрунтовані теоретичними новоженниял [2]. Теорія підготовки майбумов офіцерів до виховної роботи з особовим складом є достатньо нимгнною та відносно самостійною ладагогічною теорією вищої військової школи, яка охоновоє і забезпечує функціонуванти педагогічного процесу підготовки курсантів до новольногті з навчання та вихованни військовослужбовців. Вона дозволяє виявнно і отовантів закономірні зв'язки та відногини, внутрішнов зміст і зовтакож прояви прладсу педагогічної підготовки, а також простозувати тладнов його отиалешного розвнову.

Таким чином, практична та теоретична значущість визначення специфічних педагогічних закономірногтей процесу підготовки курсанти НАПВУ ім. Богдана Хмельницького до виховної роботи з особовим складом зумовнив вибір теми цієї статті.

Цілеспрямоване і сновоматичне вивчення процесу підготовки майбумов офіцерів до виховної роботи з особовим складом вищих навчиольнов закладах, теоретичних джерел з проблеми підготовки фахівців у вищій, у тому числі військовій, школі новазує, що підготовка майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом – це об'єктивне, складне та суперечливе педагогічне явище, в основі якого лежать певні **закономірності**.

На основі аналізу накопиченов наукових фактів і теоретичного зинниял про аниитовку майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим саннюм у вітчининиял та зарубіжнов військово-ниячиольних зновадах, його функціональною призначення в проведеному дослідженні було зроблено вмаювок: нина теорії підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим саннюм полягає в дослідженні **закономірностей** функціонуванни педагогічного процесу розвитку їх особистості як педагога, опануванти знаннями, ниячками й уміннями успішного здійснення педагогічної діяльногті у військах. Ця мета є основною і має довгостроковий і перспективний характер, визначає сновону стратегію теоретичного задуму та практичного здійснення підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим саннюм.

У науковій літературі під закономагрність розуміється об'єктивний, необхідний, суттєвий, новторюваний зв'язок явищ і прладсів, що характеризує їхнов розвиток. Закономагрність виражає певний поупеок причинного, необхідного, стійкого зв'язку оти явишног та властивостями об'єктивного світу, про ктив заини однов явищ виканнямть підком визначені заини інниял.

Справедливо вважається, що закономірність – найскладніший предмет дослідження будь-якої науки, мета розвитку її як теорії. У ряду наукових досліджень із проблем виявлення й опису закономірностей педагогічних явищ [2, 3] обґрунтовується методологічне положення про те, що процес виявлення залежностей починається з аналізу всього комплексу суттєвих, необхідних та стійких зв'язків як поза, так і в межах педагогічного явища, процесу, системи, які розглядаються.

Для дослідження зв'язків підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом було вивчено історію її виникнення і подальшого розвитку, емпіричними методами зібрано дані про сучасний стан зазначеного процесу, здійснено педагогічний аналіз компонентів, а також використано такий загальнонауковий метод дослідження, як системно-структурний аналіз [1]. Його застосування дозволило розглянути означений процес як стійку та динамічну систему, проте цей аналіз не завжди виявляє явну реєстрацію в зв'язку з різними причинами, у тому числі через складність науково-дослідної процедури, трудомісткість аналізу, чисельність зв'язків тощо.

Теоретичний задум використання системно-структурного аналізу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом полягає у тому, щоб виділити ієрархію систем різного ступеня складності й організації, які включені у функціонування підготовки майбутніх офіцерів як вихователів, а також показати, що кожна з поданих систем у якості частини системи більш високого рівня у свою чергу містить власні підсистеми, які також стикні до розділення. У процесі системно-структурного аналізу передбачається виявлення сукупність зв'язків, що існують між системними та у них, розкриття їх змісту. Вдосконалення систем різних рівнів і їх взаємодії дозволить уявити та розглянути в об'ємному вигляді процес підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом, науково обґрунтувати закономірності функціонування зазначеного процесу, а також розробити шляхи й умови його подальшого вдосконалення на практиці.

Застосування методу системно-структурного аналізу, а також аналіз теоретичних методів наукового дослідження (абстрагування, узагальнення тощо) у процесі розгляду сукупності систем, пов'язаних із підготовкою майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом, дозволило виділити сутність впливу **зовнішнього середовища** на цю підготовку у вищій військовій школі.

Аналіз історичного досвіду у нашій країні і за рубежем показує, що зовнішнє середовище може прямо або частково, позитивно чи негативно, безпосередньо (прямо) або опосередковано (непрямо), короткочасно чи довгостроково впливати на цілі, завдання, зміст, характер стосунків між, яке виявляється, та між, яке навчає, між складові і в підсумку на процес підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом. При цьому зв'язки підготовки щодо зовнішнього середовища мають характер **зовнішніх**. Вони трансформуються під впливом соціально-економічних, суспільно-політичних, науково-технічних, власне військових та багатьох інших чинників, зокрема учасників процесу чинять свій вплив на розвиток суспільних та інших відносин.

Наявність зв'язків взаємодії і взаєтопливу зовнішнього середовища та підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом показує, що в процесі цієї підготовки знаходять прояв і специфічно діють **загальносоціологічні закономірності** суспільного розвитку та розвитку військової справи. До них відносяться залежності навчально-виховного процесу курсантів від:

- економічних, політичних, ідеологічних та інших соціальних умов;
- характеру і пересмованості військової доктрини держави, рівня розвитку техніки й озброєння, способів ведення збройної боротьби;
- потреб і рівня якості суспільства та ЗС України до офіцерських кадрів як вихователів;
- розвитку в країні загальної і військової психології та педагогіки, теорії і практики педагогічної освіти офіцерів тощо.

Наявність об'єктивних і закономірних зв'язків між системою та підготовкою майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом показує, що перша впливає як на кожний із компонентів, так і на весь процес підготовки. Історичний досвід і сучасна практика підтверджує, що зі зміною суттєвостей та його військових формувань закономірно змінюється у військових навчальних закладах підготовка майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом. З цього випливає, що при організації зазначеного процесу необхідно прагнути до повного врахування особливостей періоду суспільно-економічного і політичного розвитку країни, стану військових формувань та аналіз обставин соціальної і військової практики.

За логікою системно-структурного аналізу педагогічного процесу, після виділення найбільш загальної системи необхідно продовжити розгляд інших складових. Педагогічний процес ВВНЗ, який розглядається як система, об'єднує всі ніні ниагогічні системи та взаємодіє із зовнішнім середовищем. Зв'язки між великою системою і підготовкою майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом щодо останалої мнють також зовнинний харистер. Система педагогічного процесу вмного нинчинього закладу взаємодіє з анал підготовкою та безперервно впливає на неї. У цьому процесі знаходить вив група **загальнопедагогічних закономірностей**. Основними з ння є залемності підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом від:

- спрямованості всього педагогічного процесу військово-нинчального закоаду ка забезпечення готовакоті випускників до виховної роботи з особовим складом;
- характеру ліко-соблиння стосунків у різних колективах вищого нинчального закоаду, а також взаємжідакоин змінного і постійного складу;
- його організаніі та технологічності;
- стаду загальної і педагогічної культури акотійного складу ВВНЗ тощо.

Наявність закономірння зв'язків між педагогічним процесом військово-нинчального закладу та педагогічною підготовкою в ньому висуває вимоги ретельного врахування характеру й особливоснай ліконого педагогічного процесу, його змісту та організації, стаду нинчинної і методичної бази, науково-педагогічного истенціалу постійного скниу та ння их чинників.

Поннньша процедура виділиння складових системи вказує на такі відносно спокойнйк складові: процеси нинчання, виховання, розвиногу, психологічної підготовки, спиивдосконалення акотійного і змінкого саналу вищого нинчинього закоаду та ніні, які функціонують у військово-нинчиньому закнні в межах підісного педагогічного процесу і в комногксі забезпечують різні види підготовки курсантів.

У процесі підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом по-особливому відобуннається група **педагогічних закономірно**ний. До ння відносяться залемності зазначеного процесу від:

- єдакоті, взаємозв'язку та взаємозумовленості нинчання, вихованння, розвитку, пиивологічної підготовки і самвдосконнення майбутніх офіцерів;
- ліко-акоті й комплексакоті їх виявлення в педагогічному процесі;
- репрезнхативакоті в педагогічному процесі освітивої, виховної, розвиваючої функцій, а також психологічної підготовки і спиивдосконалення;
- практичної спрямованості процесів навчання та вихования, тісного їхнього зв'язку з військовою практикою і посадовим призначенням випусниних вищих навчнолння закоаніз тощо.

Якщо продовжити уявне розаналиння ниагогічнот систем, то з'ясовується, що серед ння відносто самостійне та певне місце займають такі складові, як процеси нинчання, вихования, розвитку, психотогічної тінотовки, самосдосконалення тиино, які забезпечують конкретні види підготовки курсантів вищих навчнолння закладів, зокрема підготовку майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом. Для підготовки курсантів ці процеси мнють особливості, обумовлені їх концептуальтино теоретичними положеннями, ціл тощ завданнями, пеидлгітиного методами, формами, засобами, що використовуються про акому. Взаємозалення і з'єнимі воедтіко процеси нинчання, вналеання, розвитку, психологічної тінотовки до виховної робмиж з особовим складом та педагогічного самовдосконалення складають нову міжть – ліконий і відносто спокотійний пеидлгічний процес, ниб одночасно є пеидлгічною системотов та саналовими, що входять у неї, і внутрішнпив зв'язками, які властиві їм стосовно перідої.

Для того, щоб відрізняти ці процеси від нинчання, виховпиив тощо, що функціонують у ніні отому ниагогічному процесі військово-нинчиноного закоаду, спід назвати їх специфічними педагогітиного процесаніз.

Зв'язки та вмносння в межах визначення систем аналжать до групи **специфічних педагогічних закономірностей** і мнють не менш важниие значення для виявлення закпкомірностей, протиріч та принципів його функціонування, між зовнимі зв'язки. Вони безпосередньо нинежать до процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної робмиж з

особовим складом, багато в чому визначають її мету, завдання, зміст, особливості, різні організаційні, дидактичні і виховні проблеми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, керівних документів ПВ України, результатів анкетування командного складу ПВ України та професорсько-викладацького складу НАПВУ ім. Богдана Хмельницького дав можливість визначити **специфічні педагогічні закономірності** підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом, до яких належать:

– єдність, взаємозв'язок і взаєтнумовленість специфічних процесів навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки до виховної роботи з особовим складом та педагогічного самовдосконалення курсантів;

– залежання цілей, змісту, технології підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом від змісту й особливостей діяльності офіцерів у військах;

– залежання результатів та якості процесу підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом від індивідуальних особливостей курсантів і ступенів розвитку в них мотивів майбутньої діяльності у військах, а також стану загальної та педагогічної культури штатійного складу;

– залежання педагогічної готовності випускника вищого навчального закладу від спрямованості, систематичності і безперервності вивчення психолого-педагогічних знань, опанування педагогічними навичками та вміннями.

Отже, метод системно-структурного аналізу дозволив визначити підготовку майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом у НАПВУ ім. Богдана Хмельницького як відносно самостійну педагогічну систему військово-навчального закладу, якій властиві певні закономірності.

Ці закономірності орієнтують командний і професорсько-викладацький склад академії на необхідність безперервного аналізу стану процесів навчання, виховання тощо, їхню гармонізацію та здійснення підготовки майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом відповідно до їхнього розвитку. Якщо не враховувати ці педагогічні закономірності, то підготовка майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом не буде відповідати відносно самостійним принципам навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки і самовдосконалення, що функціонують у військовій школі.

Виходячи з актуальності досліджуваної проблеми, доцільно продовжити дослідження за такими напрямами: педагогічні умови успішності опанування курсантами вищих навчальних закладів майбутньою виховною діяльністю з діяльнісно; підготовка майбутніх офіцерів до виховної роботи з мотивації у процесі військового стажування; проектування системи безперервної підготовки військових кадрів у вищих навчальних закладах третього тисячоліття; формування у курсантів готовності до виховної роботи з особовим складом у позанавчальний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения // Избр. пед. труды. – М., 1989. – С 16-19.
2. Барабанщиков А.В., Вятищев В.Г. Педагогика высшей военной школы. – М., 1985. – С.47-48.
3. Подласый И.П. Исследование закономерностей дидактического процесса: Автореф. дис... д-ра пед. наук в виде научного доклада. – К., 1991.

Наталія КОЗАК, Марія БОБАК

ВІДЕОФІЛЬМ ТА ІНТЕРНЕТ – СУЧАСНІ ЗАСОБИ ЕФЕКТИВНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сучасній методиці навчання іноземної мови притаманна певна новизна. Вдосконаленню цього процесу сприяє, перш за все, педагогічний пошук у поєднанні з талантом і багатством особистості викладача. Важливим у цьому відношенні є широкий обсяг ідеалів та набутків вивчачів мови різних країн. Розвиток нових інформаційних та комунікаційних технологій відіграє тут чи не найбільш суттєву роль.

Як показав досвід роботи у Тернопільській державній медичній академії ім. І.Я. Горбачевського, ефективність знань з іноземної мови значною мірою визначається використанням технічних засобів навчання: аудіо-, відеотехніки, комп'ютера. Від технічного

забезпечення педагогічного процесу загалом багато в чому залежить розв'язання завдання інтенсифікації освіти. Використання допоміжних засобів робить навчання більш наочним, емоційним і результативним.

У умовах ВНЗ вивчення іноземних мов з використанням ТЗН властиві три основні функції: *тренувальна* – для закріплення мовного та мовленнєвого матеріалу; *творча* – для створення професійно спрямованих, інформаційно насичених різновидів усної комунікації переважно репродуктивного плану; *контролююча* – для проведення контролю сформованості знань, умінь, навичок мовних видів мовленнєвої діяльності.

Останнім часом все більш поширеним на заняттях з іноземної мови стає використання відеофільмів. Це сприяє оперативному засвоєнню, організовує слухову увагу, створює образи для відтворення сказаного. Навчальні відеофільми містять великий потенціал для здобуття певних знань: демонструють події, герої яких спілкуються, вирішують життєві проблеми, дають насичену відеоінформацію, використовуючи документальні твори; виконують роль досвіду – викладачі і студенти аналізують, критикують, узагальнюють, інтерпретують.

Досвід підказує, що відеофільми ні в якому разі не повинні замінювати викладача на занятті. Лише завдяки ретельно розробленим вправ та вміння діяльності, які пропонує викладач, можливо досягти певних результатів.

Відеозапис цікавий ще й тим, що його можна використовувати й у самостійній роботі. Під час сприйняття відео студентам ставлять мовні завдання, а саме: обговорюють назву фільму, виділити основні композиційні одиниці тексту, скласти на його основі план розповіді, визначити основну тему, ідею тексту, розробити проблемні запитання за змістом і т.п. Цікавою, на нашу думку, залишається швидка робота "викладач – студент" над лексикою, яка проводиться перед перегляданням фільму. Для кращого сприйняття студентам можна запропонувати роботу зі словником, щоби вони ознайомилися з певними фразовим та словним. Поділивши студентів на групи, можна виконати для кожної з мовних завдання, а пізніше проконтролювати його шляхом обміну інформацією.

Оптимальна тривалість відеофільму повинна становити 15-20 хв., а під час його перегляду можна практикувати зупинки для обговорення виняткового моменту чи передбачення подальшої події. Ці інтервали можна заповнити інтерв'ю, діалогом, нарисним повідомленням і т.д.

Суттєво після перегляду відеофільму пропонувати студентам різнопланові вправи. Наприклад, передати усно у формі короткого повідомлення враження від побаченого; при високому рівні знань стрівання – написати альтернативне закінчення фільму чи коротке есе про події переглянутих фільмів; вправи на підтвердження думок, висловлених у фільмі. Завжди цікавими і жвавими залишаються рольові ігри: студенти розігрують героїв чи певні ситуації з відеофільму. У групах з високим рівнем знань іноземної мови після перегляду відеофільму можна провести дискусії, в яких студенти не лише обговорюють актуальні питання фільму, а й висловлюють своє бачення певних проблем. Дискусії можна проводити у формі засідання круглого столу чи конференції, де кожен учасник наводить докази та захищає свою точку зору. Зважаючи на тематику фільму, викладач може варіювати різні види вправ як до перегляду відеосюжетів, так і після них.

На сьогодні відео як одним із найефективніших засобів навчання активного спілкування іншомовною мовою стає все більш доступним у вищих навчальних закладах. Відеофільми не тільки ілюструють мовлення, вони урізноманітнюють роботу на заняттях з іншомовної мови, стимулюють студентів сприймати матеріал з інтересом, активізують ярнимвеног. Навчальні відеофільми є добрим плацдарцо для розуміння наукових і популярних програм іншомовною.

Досвід застосування комп'ютерних програм у вищих навчальних закладах України є невід'ємною складовою навчального процесу. Ідею комп'ютеризації навчання на основі використання Інтернету зустрічають сьогодні з ентузіазмом не тільки спеціалісти у галузі точних наук, а й іноземних мов. Деякі зразки контрольних завдань використовуються на іспитах з іноземної мови в комплексі з вправами для аудиторного контролю.

Робота у комп'ютерних класах передбачає наявність у студентів сформованих навичок навчальної мови, знання орфографії, що одночасно підвищує значення навчання як виду мовної діяльності. За допомогою комп'ютерів можуть використатися тренувальні вправи найрізноманітніших видів: мультимедійні, трансформаційні, комбінаторні.

За даними закордонних дослідників [5, 3, 2], які вивчали ставлення студентів до комп'ютеризації навчального процесу, фактор психологічного комфорту в ситуації, виникнення помилки та її корекції в ході навчання фігурує в числі найважливіших переваг. Студенти відзначають, що не відчувають незручності, допускаючи помилки, крім того одержують чіткі інструкції, як слід виправити допущену помилку.

Робота у мережі Інтернет у відсутності викладача знімає у студентів не лише багато психологічних бар'єрів, розвиває самостійність, ініціативу, здатність до комунікабельності, творчий підхід, уміння вирішувати конкретні проблеми, соціальну компетентність, здатність працювати в команді, почуття відповідальності.

Однією із переваг комп'ютерного навчання на сьогодні залишається індивідуалізація навчання. У німецьких університетах розроблено комп'ютерні програми, які допомагають студентам організовувати свої думки під час підготовки до занять з іноземної мови. Так, наприклад, програми, що реалізуються в режимі діалогу, запитують, а студент вводить відповіді, які перетворюються у файл його особистої програми обробки тексту, котру студент може використовувати під час підготовки своїх текстів.

Цікавим є досвід навчання за допомогою Інтернету Р.Гедтке, Й.Калерт, В.Швір [3, 4, 6].

Використання Інтернету для організації самостійної роботи студентів розглядається як найперспективніший шлях використання комп'ютерної техніки в навчанні. Комп'ютеризовані навчальні системи дають можливості студентам, які з будь-яких причин пропустили заняття, заповнити прогалину у навчанні. Використання комп'ютерів позитивно сприяє також заочному навчанню, суттєво підвищує його ефективність.

Інформація, отримана з мережі Інтернет, завжди актуальна, аутентична за своїм змістом, за формою і функціями, підготовлена професіоналами, високоякісна, відповідає індивідуальним знанням студента, що найважливіше чином збільшує потенціал навчально-методичного комплексу. Завдяки Інтернету стає можливо проводити нові цікаві форми індивідуальної і групової роботи, а користуючись електронною поштою, студенти мають добру можливість вести справжній міжстудентський діалог у різних формах, які не є типовими ні для навчальних, ні для реальних ситуацій, ні для студентського листування [1].

З 24 по 28 лютого 1998 року у м. Грац (Австрія) проходив міжнародний семінар, організований Європейським центром сучасних мов на тему "Інтернет у вивченні іноземних мов" [2]. Керівник семінару, який привернув увагу учасників 38 країн, мав на меті показати можливості використання Інтернету в освітньому процесі, розкрити його потенціал для вивчення іноземних мов.

Особливе занепокоєння учасників семінару викликали такі проблеми :

- використання E-mail як основного засобу комунікацій в Інтернеті;
- можливості E-mail як засобу комунікацій у процесі вивчення іноземних мов;
- способи використання інформації та аудіовізуального матеріалу з Інтернету;
- дистанційне вивчення іноземних мов тощо.

Специфіка семінару – від'єднання локального використання (CD-ROM) навчальних матеріалів і можливостей зв'язку з віддаленим через Інтернет [2, 3, 4].

Особливо актуально сьогодні є результативно використовувати найновіші ТЗН для викладання іноземних мов у системі ВНЗ, використовуючи зарубіжний досвід. Адже завдяки їхньому застосуванню можна досягти високої ефективності занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н.Ф. Концепция УМК по практической языковой подготовки учителей иностранного языка: Монография. – К.: Изд. центр. КГЛУ, 1999. – 268 с.
2. Diepold P. Modellversuch "Informatische Bildung für Lehrerstudenten". – 1996.
3. Hedtke R., Kahlert J., Schwier V. Internet und Unterrichtsvorbereitung – Elektronische Planungshilfen im Urteil von Lehrerinnen und Lehrern// Die Deutsche Schule. – 1998. – Heft 3. – S.284-299.
4. Hedtke R., Kahlert J., Schwier V. Umweltbildung, Unterrichtsvorbereitung und Internet – Wie ernten Lehrerinnen und Lehrer Umweltinformationen im Internet? – Berlin, 1998. – 28 s.
5. Lelong J.W., Pinnario R. Using www Multimedia in the Foreign Language Classroom: is this for me? // Language Learning Technologie. – 1998. – № 2/1. – P.4-10.
6. Wolff D. Neue Lerntheorien – neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. Anmerkungen zu einem Themenschwerpunkt// Neusprachliche Mitteilungen. – 1998. – № 51/4. – S.197-202.

АВТОРИ НОМЕРА

АБРАМЧУК Оксана Володимирівна	старший викладач кафедри українознавства Вінницького державного технічного університету
АЛЕКСЄЄНКО Тетяна Андріївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету (ЧНУ) імені Юрія Федьковича
БОБАК Марія Іванівна	кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії (ТДМА) ім. І.Я. Горбачевського
БОЙЧУК Оксана Василівна	аспірантка Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
БОНДАР Людмила Семенівна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки Академії педагогічних наук (АПН) України
БОЧАР Ігор Йосипович	кандидат технічних наук, доцент кафедри трудового навчання Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
БУРДА Катерина Любомирівна	аспірантка кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
БЕРТЕНОВА Ірина Юріївна	аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету
ВОЛЯНЮК Руслана Василівна	аспірантка кафедри історії педагогіки Прикарпатського університету (ПУ) імені Василя Стефаника
ГАБРИЩАК Галина Романівна	аспірантка кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ГАЛІМОВ Анатолій Володимирович	кандидат педагогічних наук, доцент, начальник науково-дослідного відділу Національної академії прикордонних військ України (НАПВУ) імені Богдана Хмельницького
ГОЛОВАН Василь Павлович	аспірант кафедри теорії та методики дошкільної освіти Педагогічного інституту ПУ імені Василя Стефаника
ГОРБАТЮК Роман Михайлович	кандидат технічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін індустріально-педагогічного факультету ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ДАЩЕНКО Наталія Левківна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ДІЧЕК Наталя Петрівна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України
КИРИЧЕНКО Ольга Михайлівна	головний спеціаліст відділу педагогічної та післядипломної освіти Міністерства освіти і науки України
КОВАЛЬЧУК Інна Владиславівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки ЧНУ імені Юрія Федьковича
КОВЦУНЯК Світлана Іванівна	аспірантка кафедра теорії і методики дошкільної освіти ПУ ім. Василя Стефаника
КОДЛЮК Ярослава Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОЗАК Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ТДМА ім. І.Я. Горбачевського
КОРСУН Ігор Ванькович	здобувач кафедри фізики і методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка.
КОСТИШИНА Галина Іванівна	викладач кафедри фізики Технологічного університету "Поділля"
КУЗЬМІНСЬКИЙ Анатолій Іванович	кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої та загальноосвітньої школи, ректор Черкаського державного університету (ЧДУ) імені Богдана Хмельницького
КУШИК Марія Любомирівна	викладач англійської мови кафедри іноземних мов ТДМА ім. І.Я. Горбачевського
ЛЕВИЦЬКА Людмила Ярославівна	аспірантка кафедри педагогіки Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка
ЛЕЩЕНКО Ганна Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Міжнародного університету "РЕГІ" ім. Степана Дем'янчука
ЛУСІК Ольга Дмитрівна	психолог ЗОШ №14, м. Тернопіль
ЛУЦАН Надія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільного виховання ПУ імені Василя Стефаника
МАЦИШИНА Зоя Анатоліївна	аспірантка кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка, викладач кафедри образотворчого мистецтва Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
МАЦЮК Віктор Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики і методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МУНЙ Богдан Орестович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ОГНИСТА Катерина Миколаївна	викладач кафедри фізичного виховання ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ОСИПОВ Олександр Вікторович	кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання АПН України
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	завідувач кафедри іноземних мов, старший викладач Чортківського інституту підприємництва та бізнесу Тернопільської академії народного господарства (ТАНГ)
ПОЛІЩУК Юрій Йосипович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нової і новітньої історії та методики викладання історії ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПОЛЮК Віктор Степанович	викладач кафедри автомобільної та бойової техніки НАПВУ імені Богдана Хмельницького
ПРОКОПЕНКО Людмила Ісаківна	кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої та загальноосвітньої школи, проректор з навчальної роботи ЧДУ імені Богдана Хмельницького
ПУСТОВІТ Григорій Петрович	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Відділення теорії та історії педагогіки АПН України
РУТИЛО Ірина Степанівна	методист Тернопільського Обласного комунального Центру дитячого туризму, спорту та краєзнавства учнівської молоді, завідувач музею-садиби Івана Блажкевича в с. Денисів Козівського району Тернопільської області
СЕМЕНЧУК Юліан Олексійович	старший викладач кафедри англійської мови ТАНГ
СІЩІНСЬКИЙ Анатолій Станіславович	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології НАПВУ імені Богдана Хмельницького
СТРЕЛЬБІЦЬКИЙ Василь Анатолійович	кандидат технічних наук, старший викладач кафедри автомобільної та бойової техніки НАПВУ імені Богдана Хмельницького
ФРЕЙМАН Мірослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща), керівник лабораторії "Дидактика техніки"
ФРЕЙМАН Станислава Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), викладач Зеленогурського університету, Польща
ЧАЙКА Володимир Мирославович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, директор Інститут педагогіки і психології ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЩЕРБЯК Юрій Адипович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та зарубіжної літератури Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 3

Бондар Людмила, Кузьмінський Анатолій, Прокопенко Людмила. Основні напрями і зміст позакласної навчально-виховної діяльності в творчій спадщині Василя Сухомлинського 3

Дічек Наталя. Актуалізація спадщини Антона Макаренка у порівняльно-педагогічних дослідженнях зарубіжних учених 8

Дусяпьіт Григорій. Концептуальні підходи до розробки організаційно-педагогічних форм екологічної освіти учнів у позашкільних закладах 13

Бойчук Оксана. Методологічні засади інтеграції знань 18

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА 23

Кодлюк Ярослава. Розвиток підручникотворення у галузі початкової освіти України в умовах державної незалежності 23

Фрейлин Станіслава, Фрейлин Мірослав. Дискусія як метод творчого розв'язування проблем (на матеріалу Польщі) 28

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ 33

Дусік Ольга. Сімейновиховання як один із підрямків формування морально-правової культури підлітків 33

Абрамчук Оксана. Стан патріотичного виховання студентів вищих технічних закладів освіти 36

Осипов Олександр. Принципи виховання учнів загальноосвітньої школи: сучасне трактування та особливості реалізації 41

Огнюста Канзрина. Особливості формування особистої фізичної культури першокласників 46

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА 52

Алексеєнко Тетяна. Умови реалізації принципів управління якістю підготовки спеціалістів в університеті 52

Чайка Володимир, Костяльова Ганна. Критерії і рівні сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу 57

Горбатюк Роман, Бочар Ігор, Мурій Богдан. Застосування графічних знань і умінь в художньо-конструкторській діяльності майбутніх учителів технології 64

Стрельбіцький Василь, Полюк Віктор. Застосуванням комп'ютерних технологій для контролю навчальної діяльності курсантів вищого військового навчального закладу 68

Сідінський Анатолій. Особливості становлення професіоналізму викладача вищого військового навчального закладу 73

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 77

Поліщук Юрій. Практичні характеристики соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об'єднань 77

Бондарова Ірина. Прояви неверантності в соціальній роботі та соціально-педагогічній діяльності 83

МЕТОДИКА ФІЗИКИ І КРЕСЛЕННЯ **88**

Мацюк Віктор, Корсун Ігор. Використання історичного матеріалу під час вивчення теми "Кристалічні тверді тіла" 88

Гаврищак Галина. Іаннідуалізація та диференціація навчальної діяльності школярів на уроках креслення 90

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **98**

Ковальчук Інна. Особливості системи морального виховання учнів українських шкіл Буковини (друга половина XIX – початок XX століття) 98

Левицька Людмила. Українські педагоги про працю як чинник виховання характеру дитини (1919-1939 рр.) 102

Руляньо Ірина. Іванна Вінгаєвич і дошкільництво 104

Волянюк Руслана. Опікунсько-виховна діяльність батьківських гуртків у Галичині на початку XX століття 109

Мацишина Зоя. Декоративно-прикладне ткацтво в школах Галичини (1900-1939 рр.) 111

Кушик Марія. Особливості організації навчального процесу в медичних закладах на східноукраїнських землях в XIX ст. 114

Щербак Юрій. Значення греко-католицького обряду та критерії релігійності українських Галичан в національно-культурному житті краю (першої половини XX століття) 120

Ковцуняк Світлана. Релігійний та світський напрями в опікунській діяльності українського дошкілля 126

ЛІНГВОДИДАКТИКА **130**

Семенчук Юліан. Особливості планування, складання та написання різних типів ділових документів 130

Дуцан Надія. Спілкування як вид мовленнєвої діяльності 133

Лещенко Галина. Питання комунікативної компетенції методичних школярів у психологічній, психолингвістичній і методичній літературі 138

Дащенко Наталія. Основи лінгвонаукознавства для студентів факультету підготовки вчителів початкових класів 142

Палиханс Елеонора. Окреслювання діалогічного мовлення у процесі вивчення звертання 146

Бурда Катерина. Поетапне окреслювання прийменників в шкільному курсі української мови 149

Підручна Зінаїда. Об'єкти контролю при аудіюванні автентичної розмовної мови 152

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **156**

Головаш Василь. Розвиток гуманізму в європейській культурній свідомості 156

Кириченко Ольга. Розумова діяльність і відпочинок дошкільників 159

ВИВЧАЄМО ДОСВІД **164**

Галімов Анатолій. Закономірності процесу діяльності майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом 164

Когак Наталія, Бобак Марія. Відеофільм та Інтернет – сучасні засоби ефективного вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах 167

АВТОРИ НОМЕРА **170**

ЗМІСТ **173**

Тернопільський
педуніверситет
ім. Володимира Гнатюка

Здано до складання 19.12.2002. Підписано до друку 10.01.2003. Формат 60 х 84/16. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 15,2. Обліково-видавничих аркушів — 19,75. Замовлення № 157.
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР № 241, від 18.11.97.