

**ББК 74**

**Н 34**

**Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.**  
Серія: Педагогіка. — 2002. — № 7. — 156 с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України*

*Друкуються за рішенням вченкої ради Тернопільського державного  
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 24 вересня 2002 року (протокол №2)*

***РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:***

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

*Анатолій Вилхрів — доктор педагогічних наук, професор*

*Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор*

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

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

*Владимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор*

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

*Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор*

*Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор*

*Людмила Хаменко — кандидат педагогічних наук, доцент*

*Евгеніч Шилян — доктор педагогічних наук, професор*

*Літературний редактор: кандидат філологічних наук Наталія Дзиценко*

*Комп'ютерна версія: Ольга Габрель*

*Надія Головацько*

**ББК 74**

**Н 34**

# ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Віктор СІДОРЕНКО, Костянтин ЯРОВИЙ

## ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ

Багато дидактических досліджень (Ю.Бабанський, Л.Завіков, А.Киберліт, М.Махмутов, Н.Талашіна та ін.) переважно доводять, що на основі застосування засобів наочності створюються об'єктивні передумови для активізації процесу навчання. Причому це пов'язується не тільки з реалізацією принципу наочності в навчанні. М.Махмутов, виділяючи функції наочності в сучасному розвиваючому навчанні [7], стверджує, що її доцільно розглядати як шлях або засіб, спрямований на розвиток мислення, оптимізацію процесу навчання і зменшення дефіциту навчального часу.

Поняття "наочність" має філософські і педагогічне походження. В філософії під наочністю розуміють властивості відображення дійсності в формі почуттєво-конкретних образів. У педагогіці наочність визначають як один з дидактических принципів навчання. До неї відносять різні наочні посібники (засоби).

Принцип наочності вважається одним з найдавніших і найважливіших принципів дидактики. Ще в середині XVII століття його обґрунтував великий слов'янський педагог Ян Амос Коменський. У своєму "Золотому правилі" для вчителів він писав: "початок пізнання ... завжди виникає з відчуттів (адже немає нічого в свідомості, чого раніше не було у відчуваючих). А тому слід було б починати навчання не з словесного пояснення речей, а з реального споглядання їх" [6, 207]. Він підкреслював, що "ми повинні намагатися навчати всього за допомогою власного спостереження і почуттєвої наочності" [6, 19], і застерігав, що коли зовнішні почуття не спрямовуються розумом, то вони становитимуть марний матеріал [6, 302]. В сучасній дидактиці принцип наочності розглядається у світлі діалектичного положення про єдність конкретного й абстрактного. Це означає, що в навчанні потрібно, дотримуючись логіки процесу засвоєння знань, на кожному відрізку пізнавальної діяльності знайти його початок у фактах і спостереженнях однієїчного чи в аксіомах, поняттях, закономірностях і визначити закономірний перехід від сприйняття однієїчного, конкретного до загального, абстрактного і, наспаки, від загального, абстрактного до однієїчного, конкретного. Засоби наочності забезпечують можливість здійснювати пізнавальні дії і прийоми учнів на шляху учнів від пізнання до знання, сприяючи реалізацію принципу наочності в навчанні.

Ще не так давно в психологіко-педагогіческих дослідженнях зверталася увага на переоцінку ролі наочності в наочності. Відстовзалася точка зору, що, крім позитивного результату у випадку порушення законів сприйняття й уяві, наочність в навчальному процесі може привести і до негативного впливу. Н.Менчинська [8, 143-144], Т.Ільїна [5, 271] та інші вчені вказували, що уявлення утворюються не тільки на основі безпосереднього споглядання, а й на основі вже наявних уявлень і слів, які мають абстрактний зміст. Ю.Бабанський підкреслював [1, 148], що надмірне застосування предметної наочності відволікає учнів від логіки викладу навчального матеріалу, призводить до заносження розвиваючого впливу навчання і може стати причиною затримки розвитку абстрактного мислення.

Навчання являє собою систему певних вида діяльності того, хто навчає (вчителя), і того, хто навчається (учни), в результаті виконання якої останній отримує новими знаннями, уміннями, навичками і формується як особистість. Навчальна діяльність – це процес взаємодії учителя і засобів навчання, під час якого учень досягає свідомо поставленої мети за схемою: мета  $\Rightarrow$  мотив  $\Rightarrow$  спосіб  $\Rightarrow$  засоби  $\Rightarrow$  результат.

Навчальна діяльність завжди передбачає наявність навчальної мети, яка досягається на основі мотиву. Найважливіші мотиви навчальної діяльності – вимушенність, необхідність і бажання. Перший можна вважати зовнішнім стимулом, останній – внутрішнім. Як вимушенність, так і необхідність часто вступають у конфлікт із ставленням учнів до навчальної діяльності, що не дає підстав сподіватися на особливо добре результати. Значно кращі результати досягаються тоді, коли на перший план виступає бажання учнів, позитивне їх ставлення до засвоєння навчального матеріалу.

Навчальна діяльність і її компоненти – навчальні дії – повинні завжди виконуватись суб'єктом (учнім) в певній послідовності і відповідно до певних правил за допомогою засобів навчання з урахуванням умов діяльності. Навчальна діяльність завжди спрямована на об'єкт – навчальний матеріал – і здійснюється з використанням сукупності навчальних методів і прийомів, які спрямовані в навчальному процесі вчителя.

Творці теорії поетапного формування розумових дій П.Гальперін і Н.Талізіна вважають, що в кожній дії людини є орієнтування, виконання і контроль на частини, і підкреслюють, що дії завжди відбуваються на тому чи іншому рівні [3, 58-61].

Ступінь (рівень) спанкування дію характеризують її формулою. В процесі навчання учні сподіваються нових знань, уміння і навичок завдяки трьом формам пізнавальних дій:

- **матеріальна форма дій** – об'єкт дій подається учням у вигляді реального предмета. Крім того, додатково виділяється близька до матеріальної матеріалізована форма дій, при якій об'єкти дій подаються у вигляді моделей, схем, креслень. У результаті перетворення матеріальної чи матеріалізованої дії виникає перетворення форм дій – це теоретичні дії, які утворюють уміння бачити, чути (сприйняття, спостереження, уяву, уявлення);
- **звукільсько-мовна форма дій** – об'єкт подається в формі зовнішньої мови – усної чи письмової;

• **розумова форма дій** – здійснюється “про себе”, її структурними елементами вважаються мисливельні і мнемічні дії (аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, класифікація, запам'ятовування, відтворення тощо).

П.Гальперін виділив п'ять етапів, у процесі яких може формуватися повноцінна дія [4]:

1) попереднє ознайомлення з дією та умовами її виконання, створення позитивної мотивації уміння;

2) етап створення орієнтової основи дій (ООД), який є визначальним у дії. П.Гальперін наголошує, що ООД є системово вказівкою на те, як виконувати нову дію, а не є самою дією. Самої дії в учні ще немає, він взагалі не проводить її, а без виконання її не можна навчитися дії;

3) формування дій в матеріальному (матеріалізованому) вигляді з розгортанням усіх операцій, які входять до неї;

4) формування дій в зовнішній мові “про себе”, скорочення й автоматизація дій;

5) формування дій у внутрішній мові.

Виходячи із згаданої концепції теорії навчання, можна зробити деякі теоретичні і практичні висновки стосовно застосування наочності в навчанні.

Всі наочні форми навчальних дій мають конкретне значення і застосовуються в процесі навчання в різних поєднаннях. Надання переваги одній із них приводить до однорідності навчального процесу і замість користі приносить шкоду. Тільки поєднання наочних, мовних (абстрактно-логічних) і практичних методів і прийомів навчання дасть можливість учням з різним темпом сприйняти, пам'яті і мислення активно засвоювати навчальний матеріал. Навчальне пізнання (засвоєння знань) починається від об'єкта пізнання, який знаходиться поза мозком людини і сприймається органами чуттів. Об'єктом і предметом навчального пізнання є навчальний матеріал або якісь його частини.

За діалектичним матеріалізмом, суб'єктивним образом предметів об'єктивного світу (почуттєвим образом) вони належать відчуття і сприйняття. В психології відчуття розглядається як відображення окремих якостей предметів і явищ (копія, форма, розміри, твердість тощо), сприйняття – як відображення предмета в цілому, в сукупності всіх його доступних органам чуттів якостей об'єкта. Сприйняття дає цілісний образ об'єкта пізнання. При переході від відчуття до сприйняття особливо помітним стає стрібок в якості пізнання, на якій звертає увагу І.Павлов. “Відчуття – це найпростіше суб'єктивне переживання, виникнене якимось

зовнішнім елементом (подразником) в органах чуттів, а сприйняття – це те, що в мене утворюється в мозку, коли його подразнення стає пов'язаним з іншими подразниками і спідами попередніх” [9, 556].

Процес навчального пізнання завжди вимагає відомого розчленування об’єкта – аналізу, при якому в першу чергу необхідно виділити сущність і явище. Під сущністю розумують основу існування об’єкта, яка включає всі зміни, що відбуваються в ньому в результаті взаємодії з іншими об’єктами. Явищем вважають форму зовнішнього прояву сущності, сукупності поверхневих ознак, зв’язків тощо. Метовою пізнання завжди є відкриті структи, глибоких відносно наслідників сторін об’єкта, тобто його сущності. Без посередниць органами чуттів учень сприймає тільки явище, яке слід розглядати в індивідуальному підході до пізнання сущності.

Результатом пізнання як психічного відображення форми і сущності об’єктів із з’язків може стати знання. Давати учням знання – сказувати формулами в їх свідомості уявлення про речі і явища і пояснювати сущність явищ – формувати поняття, допомагати в розумінні зв’язків дійсності.

Результатом відчуття і сприйняття є образи та уявлення (спідовий образ відчуття чи сприйняття, які раніше мало місце), що формуються в процесі практичної діяльності і на основі вже наявних уявлень. В образі особливо добре відображаються ті матеріали, які потрібні для досягнення мети діяльності. Уявлення, узагальнюючись словом, формує поняття, тобто психічне явище, властиве тільки людині як елементу мислення, відображення суттєвого в об’єкті пізнання. Таким чином, уявлення – це форма абстрактного мислення, покликана відобразити предмети і явища дійсності через їх суттєві ознаки, зв’язки і відношення. Поняття закріплюється словами або знаками (символами). Серед психологів існує думка, що поняття відображають дійсність точніше, ніж відчуття і сприйняття. Вони допомагають пінати систему явищ і структуру кожного з них. На основі системи понять утворюється знання.

Для навчального процесу важливі значення мають уявлення, тобто образи предметів чи явищ, які в даній час не впивають на органи чуттів, але впивали раніше. За своїм психологічним походженням вони являють собою вторинні образи предметів чи явищ. Дослідження показують, що найбільш характерною особливістю уявлень є їх узагальненість – у пам’яті зберігаються найбільш типові для даного предмета ознаки.

Б.Ломов і О.Ботвінников підкреслювали [9, 71], що під час переходу від сприйняття до уявлення відбувається певна систематизація почуттєвого образу. Делікатні неначе затушовуються і редуються, інші підкреслюються і підсилюються. Вони відзначали, що для ефективної організації навчальної діяльності учнів при формуванні в них якого-небудь уявлення необхідно поєднувати демонстрацію (показ) із використанням практичних дій із словесними поясненнями їх, що забезпечує абстрагування властивостей предметів та їх узагальнення.

Піз навчальна діяльність учнів реалізується в навчальному процесі за допомогою прийомів і способів діяльності навчання (розвідь, пояснення, демонстрація) і учнів (спостереження, вправа тощо), а також за допомогою наукових посібників. Наукові посібники являють собою засіб передачі інформації, точніше того змісту, який утворює основу навчання. Відповідно, слід відзначити, що навчальна інформація – це погідження, необхідні для засвоєння навчального матеріалу і спрямовання навчального процесу. Інформаційний аспект наукових посібників пов’язаний з філософським розумінням властивості матеріальних об’єктів і процесів зберігати і передавати певний стан, який в різних речовинно-енергетических формах може бути переданий від одного об’єкта до іншого. В навчальному процесі найбільш важливим є змістовий (семантичний) бік інформації, пов’язаний з проявом явищої, найтоншої форми відображення, якої досягли живі системи в процесі еволюції, психічного відображення – “психіки”.

Будь-який науковий посібник можна розглядати як носій заздалегідь закріпленої в ньому семантичної інформації. При цілеспрямованому використанні наукового посібника відбувається модульований вплив середовища на свідомість людини, яка сприймає інформацію, захищену в цьому науковому посібнику. Такий вплив відбувається на основі сигналів – матеріальних носіїв впливу на органи чуттів.

Хід сприймання сигналів і їх перетворення всередині в організмі пов’язаний з багаторазовим переходуванням і зторганням інформації. Уможна цей процес можна подати у вигляді схеми (див. рис. 1). Матеріальній носій впливу на свідомість людини – сигнал – чиство-

дію на прийомний елемент – рецептор. В цьому відбувається перетворення зовнішнього впливу в електричні імпульси. Далі по нервовій мережі імпульси трансформуються, зазнаючи підсилення чи послаблення, до ділянки центральної нервової системи. Центральна нервова система декодує значення і зміст переданих сигналів. У наведений схемі вид передавання по нервових мережах – імпульсно-частотний, а спосіб декодування – просторово-топографічний. Наяність такого декодування підтверджується законом адекватного подразника, згідно з яким кожний орган чуттів відкриває певний вид явищ зовнішнього світу. Цей вид явищ – адекватний подразнику для даного органа чуттів. Органи чуттів можуть реагувати і на неадекватні подразники, але незалежно від виду подразнення воно викликає завжди специфічну для даного органа чуттів реакцію, пов’язану з адекватним подразником.



Рис. 1. Перетворення сигналів в організмі модальності

Людина здійснює зв’язки з зовнішнім світом, приймаючи і видаючи інформацію. Приймання інформації обумовлюється модулюванням зовнішнього впливу на рецептори. Комбінації цих подразників перетворюються в сенсорній ділянці нервової системи. При цьому, по-перше, різко скорочується потік інформації; по-друге, доцільно об’єднуються різні комбінації подразників у класи однакового призначення.

У скороченому вигляді потік інформації надходить до свідомості, де встановлюються взаємоз’язки і визначається доцільна реакція системи, яка спрямовується для реалізації в моторну ділянку. В цій ділянці команда розділяється і може перетворюватись в цілу систему відповідних рухів. Крім того, запищаються неусвідомлені зв’язки між сенсорною і моторною ділянками (природжені шляхи, передані інстинктами, і шляхи, одержані в результаті навчання і тренування). Тобто у свідомості людини відбувається замкнений процес обробки інформації: сенсорна ділянка – свідомість, моторна ділянка – неусвідомлені шляхи, які з’єднують моторну і сенсорну ділянку в середині організму, – знову сенсорна ділянка і т.д.

Поділ на сенсорну й моторну ділянки умовний, тому що в живих організмів вони об’єднані між собою і являють спільне так зване сенсомоторне поле, за допомогою якого здійснюється сприйняття і передавання інформації (у вигляді руху) назовні. Умовний поділ сенсорного і моторного поля організму використовується для виділення специфічної інформаційних потоків. На цій основі можливо абстрактно розглянути виконання п’яти основних функцій з переробки інформації людиново:

функція 1 – сприйняття в чистому вигляді має абстрактний характер; інформація надходить з навколошнього світу, згортається в сенсорній ділянці і зосереджується в свідомості (накопичення);

функція 2 – дія в чистому вигляді також має абстрактний характер; інформація на основі раніше запам’ятованого випливає через моторну ділянку й ефектори на зовнішній світ;

функція 3 – неусвідомлена реакція – замикається внутрішній ланцюг, виключаючи свідомість;

функція 4 – усвідомлена реакція – інформація зовнішнього світу проникає через сенсорну ділянку в свідомість, порівнюється з мотивами й метою, потім через моторну ділянку впливає на зовнішній світ;

функція 5 – рефлексія.

Інформація циркулює в замкнутому контурі: сенсорна ділянка – свідомість, моторна ділянка – неусвідомлена з'язки – сенсорна ділянка і т.д. При рефлексії зміна потоку інформації визначається тільки її перетвореннями свідомістю людини і залежить від її практических і непрактических асоціацій. Ця функція обробки інформації здається людині винятковою і є незвичайною з будь-якими іншими хвильово-заняттями. Свідомість обробляє інформацію і утворює з неї нову, яка, пройшовши знову в сенсорну ділянку, заміщає стару інформацію і знову надходить у свідомість. Такий процес може відбуватись безліч разів, кожного разу накладаючись на попередній ітог. Із кожним циклом обробки інформації результати все більше відрізняються від зовнішнього світу. Достовірність цих результатів має потребу в об'єктивній перевірці шляхом опори (через моторну ділянку) безпосередньо на зовнішній світ, одержання по сенсорному каналу підтвердження про правильність досягнутих результатів.

Розглянута послідовність проходження інформації у свідомості людини, на нашу думку, являє собою інформаційне відображення класичної формулі сутності процесу пізнання об'єктивної реальності: живе споглядання  $\Rightarrow$  абстрактне мислення  $\Rightarrow$  практика. Висходячи з цієї формулі, можна виділити такі ступені в навчальному пізнанні:

- а) сприйняття об'єктів з метою формування почуттєвих конкретних образів (з елементами абстракції);
- б) поступовий перехід від конкретного до абстрактного шляхом аналізу й узагальнення;
- в) утворення понять, у яких відображаються суттєві властивості і з'язки об'єктів;
- г) перехід від абстрактного до конкретного (поняттєво-конкретного шляхом синтезу результатів попередніх етапів пізнання;
- д) застосування конкретного в практичній діяльності.

Фактично навчання являє собою керування формуванням і розвитком психіческих процесів. На підставі цього можливо провести аналогію між навчанням і звичайним кібернетичним процесом. Тоді структурно навчальний процес можна відобразити схемою (див. рис. 2).

Канал А дає викідну навчальну інформацію від учителя до учня, яка включає зміст навчання і керівництво засвоєнням навчального матеріалу. За допомогою каналу А відбувається вплив на учня як особистість і на його діяльність (наприклад, розв'язування задач) в навчальному процесі. Власною діяльністю учень керує сам по каналу Б. Канал Г передає вчителю дані про хід і результати навчання. На основі цього вчитель подає нові команди для продовження навчального процесу, дає вказівки щодо допущених учнем помилок, формулює додаткові завдання тощо. Особливе значення має канал В, через який учень сам одержує інформацію про результати власної навчальної діяльності і на основі цього сам її регулює.

Такий аналіз показує, що навчальний процес являє собою своєрідну взаємодію вчителя і учня, під час якої відбувається активна мисливська діяльність з обох сторін. У цій взаємодії постійно змінюються післячінні властивості учасників навчального процесу: вчитель оволодіває методикою викладу навчального матеріалу, а учні краще його засвоюють. Як видно із схеми, наведеної на рис. 1, здійснення навчального процесу передбачає включення засобів наочності у всі канали передачі навчальної інформації (прямі і зворотні, зовнішні і внутрішні). Тому функції наочності в навчанні є дуже широкими:

- 1) забезпечення адекватного відображення дійсності;
- 2) доповнення пояснень вчителя, роблячи його більш образним;
- 3) підвищення інтенсивності подання навчальної інформації, роблячи її більш доступною;
- 4) створення основи почуттєвого сприйняття й опори пізнання;
- 5) керування процесом навчання і активізації мисливської діяльності учнів;
- 6) спрямування самостійної роботи учнів, враховуючи їх індивідуальну ступінь роботи;
- 7) самостійне джерело одержання навчальної інформації;
- 8) здійснення контролю і самоконтролю за результатами навчальної діяльності;

- 9) підвищення доступності навчання;
- 10) гарантування наочності навчання;
- 11) збудження емоцій і спонукання інтересу учнів до навчання.

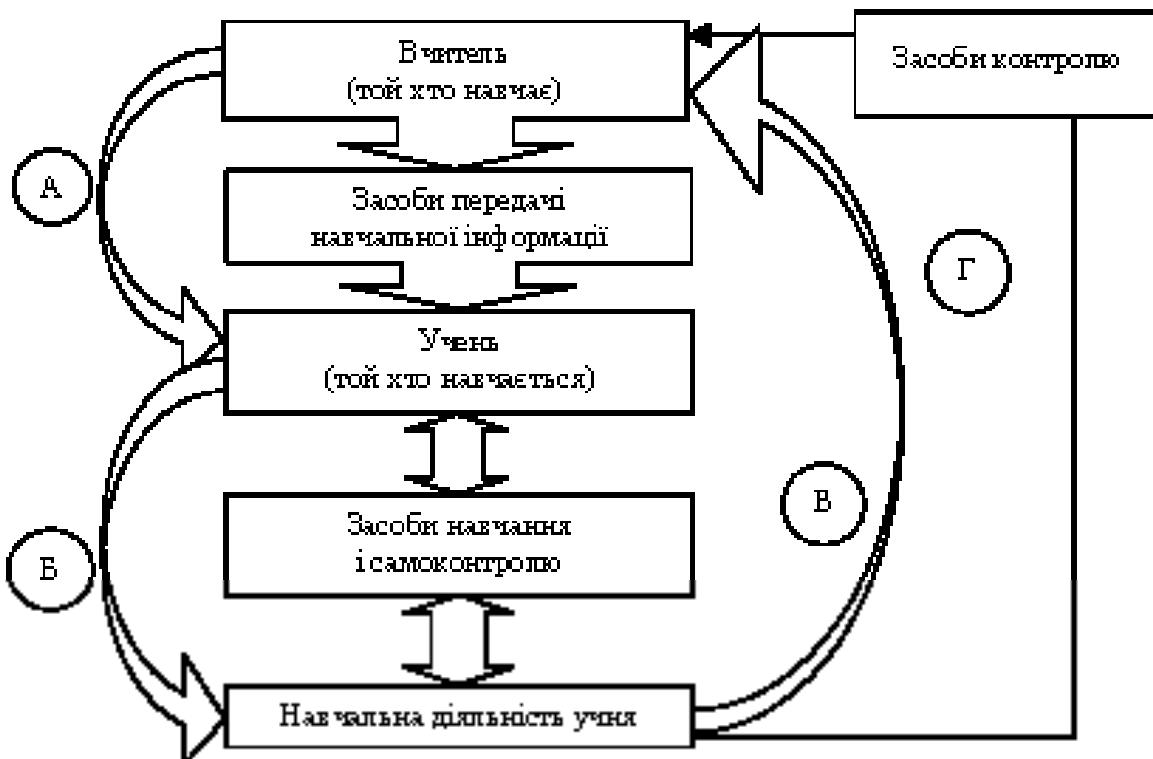


Рис. 2. Блок-схема керування навчальним процесом

Канал А – зовнішній прямий зв’язок (передавання навчальної інформації);

Канал Б – внутрішній прямий зв’язок (самоуправління навчальною діяльністю);

Канал В – внутрішній зворотний зв’язок (інформація про засвоєння навчального матеріалу);

Канал Г – зовнішній зворотний зв’язок (інформація про хід навчального процесу).

Більш узагальнено вказані функції можна сформулювати як інформаційної, контролюючої та інформаційно-контролюючої, пов’язавши їх із каналами інформаційних потоків у навчальному процесі.

У реальному навчальному процесі засоби наочності взаємодіють з різними методами і прийомами навчання. Характер цих взаємодій впливає на ефективність навчального процесу. На жаль, як свідчить практика, традиційні методи навчання не завжди гарантують постійний зовнішній прямий зв’язок, тобто навчальна інформація, подана вчителем, не завжди засвоюється учнем. Ці методи не гарантують і внутрішнього зворотного зв’язку (учень не одержує в навчальному процесі відомостей про те, чи розуміє він пояснення вчителя, чи правильно виконує практичне завдання – це стане відомо тільки з кінцевого результату). Не гарантується і зовнішній зворотний зв’язок (вчитель на основі візуального спостереження не може остаточно зробити висновок про якість діяльності учня).

В сучасних умовах методи навчання з використанням засобів наочності реалізуються переважно фронтальною роботою учнів всього класу (груп). Але не всі учні одноактивно сприймають наочну інформацію, що пов’язано з індивідуальними особливостями їх мислення і просторової уяви. Однак більше підходить робота з конкретними наочними матеріалами, іншою легше оперувати уявними образами. В першому випадку рух пізнання відбувається в напрямку від конкретного до абстрактного, в другому – наявні.

З усього розглянутого можна зробити висновок, що функції засобів наочності дуже різноманітні, а їх оптимальне застосування сприяє вирішенню багатьох дидактических завдань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенський Ю.К. Оптимізація процеса обучения. – М.: Педагогіка, 1977. – 254 с.

## ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

2. Боткинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные вопросы формирования графических знаний, учения и национальных школьников. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
3. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме “Формирование умственных действий и понятий”. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1965. – 72 с.
4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С.81-96.
5. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Педагогика. – 318 с.
6. Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
7. Мамутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
8. Меншикова Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
9. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – Т.2. – М. – Л.: Наука, 1951. – 688 с.

Людмила КОНДРАЦЬКА

### “МАЙСТРИЧНА” МОДЕЛЬ ЕПІСТЕМІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ Й СТАНОВЛЕННЯ

Переважаюча більшість сучасних освітніх систем ґрунтуються на інформаційних або знакових моделях знання. Широко відома кубічна модель Дж.Гіффорда, інформаційний підхід М.Познера, шкали найменувань, інтервалів і відношень С.Стівенса, сенсомоторні групи Дж.Брунера і Ш.Піаже, системи об'єктів, образів, вимірів і висловлювань Д.Джонсона, метод семантичного диференціалу К.Де-Сото і Ч.Остуда, теорія поля К.Левіна, теорія ізоморфізму В.Кетера і Р.Шепарда. Незважаючи на різноманітність (як за пропонованими підходами, так і за парадигмальними зasadами), усі вони так чи інакше пов’язані з культурно-історичною теорією Л.Виготського (що у свою чергу ґрунтуються на ідеї паноофізму Я.Коменського та ідеї “всезагального знання” Платона) та теорією інтеріоризації П.Жане і Н.Аха, яка згодом була розвинута О.Леонтьєвим, П.Гальперіном і В.Зінченком. У більшості з цих концепцій **знання** тлумачиться як система певних семантических зв’язків між елементарними об’єктами сприйняття, а процес пізнання – як інтеріоризація індивідом культури у процесі діяльності.

Іншими словами, традиційна модель знання<sup>1</sup> розглядає науку як систему понять, фактів, смыслових висловлювань. Цей підхід переноситься і на навчання як на “засвоєння об’єктивних значень елементів культури”. При цьому ігнорується той факт, що пропонована суб’екту культури система понять не є власне науковою (“навчальним матеріалом”), а радше – метамовою, що отищує про науку і моделює “об’єктивні закони докінції”. Адже існа, як відомо, наука постас способом пізнання дійсності, причому пізнання особистісного і суб’єктивного.

Думки про суб’єктивну природу знання і необхідність врахування її психологією мислення висловлюються давно і багатьма дослідниками. Чи не найпереконливіше це в статті задекларувати А.Бруштінській, наголосивши на тому, що “перед сучасною психологією нагально постало завдання систематично дослідити мікро- і макророзвиток “живого”, реального мислення про процесу конкретної особистості в ході безперервного формування і взаємопретворення усіх його стадій, компонентів, операцій тощо” [2, 45].

Проте, освітня теорія продовжує недооцінювати той факт, що можна дитину по-своєму відобразити і впорядковати Всесвіт. Відчайдушно аргументується спроба сформувати таку собі “об’єктивну картину світу”, передати “культурний досвід старших поколінь поза зв’язком з власним досвідом, живим знанням” дитини. Забувається мудра гегелівська порада: “Результат без шляху, що веде до нього, є трупом, що запишила тенденцію позаду себе” [4, 33]. Як підкреслює Ш.Амонашвілі, “об’ект пізнавальної діяльності і сама форма діяльності будуть сприйняті на мотиваційній основі лише у тому випадку, якщо вони будуть пов’язані з переживанням почуття вільного вибору” [1, 130].

На жаль, у сучасній масовій практиці вищої освіти об’єкт пізнання (тобто зміст освіти, система знань, конкретний навчальний матеріал) майбутньому фахівцю належить зовні і не може повністю враховувати його прагнення до вільного (тобто детермінованого внутрішньою

<sup>1</sup> У вітчизняній (і світовій) дидактиці ця модель утвердждалась не відразу, відома широкі дискурсія 30-х рр. між школами Л.Виготського і С.Рубінштейна (з участю О.Леонтьєва і А.Лурії).

потребою) вибору об'єкта і форми пізнавальної діяльності. Ця суперечність спугує джерелом того, що студента доводиться притушувати до науковника (що нерідко призводить до його відчуження від "готового" знання).

Система розглянутого навчання пропонує такий вихід із ситуації: "при необхідності засвоєння індивідом саме заданої системи знань і саме у заданий період навчання (за умов обмеження вільного функціонування пізнавальних сил над вільно обраним об'єктом) слід організувати справу так, щоб педагогічно необхідне навчальне завдання приймалося як вільно обране" [8, 159-160].

Дане інструментування доведено до логічного завершення у сутєвопедигічній технології Г.Лозанова (яка, до речі, свої витоки розпочинає у дослідженнях В.Мясіщева, В.Бектерєва, Д.Узгадзе). Ця технологія ґрунтуються на "надаліам'яловуванні за рахунок емоційного навівлювання в барвому стилі", причому обов'язковими умовами ефективності навчання є високий авторитет учителя, створення атмосфери довіри, постійне позитивне емоційне підкріплення і проведення занять у формі "занурення" по 4-6 год. на день упродовж 2-3 місяців постій 2-3 поспіль [7, 160].

Однак, як показали наші спостереження, "удавана" свобода і "навівлювання" не набагато кращі, ніж пряме притушування. Надто сумнівно постас педагогічна необхідність "обмеження вільного функціонування пізнавальних сил" учня. Адже найбільшою заслуговою педагогічного процесу, згідно з принципами культурно-історичної освітньої парадигми, є формування в особистості як суб'єкта культури здатності рухатись у континуальному культурному просторі за свою власновою (індивідуальною і громіжкою) "траекторією". Готова програма, "проторейний шлях" приводять до цікавої втрати здатності особистості до самостояння у культурі, побудови власного проекту і програми антропологічної самореалізації.

Однак є способів запобігання вище відзначених негативних явищ сучасної дидактики є спроба перейти до іншого – "майєвтичного"<sup>1</sup> – типу науковника, тобто спонукання (запушення, запрошення) до безпосереднього "пригадування", "народження" знання. Він логічно "вписується" у процес становлення (саморозвитку) антропологічної культури особистості.

Даний тип науковника синтезує усі основні концепції розвитку вищих психіческих процесів, зокрема мислення: гештальт-психологів, школи Піаже і вітчизняної психологічної школи. Як відомо, гештальт-психологи вважають, що психічні процеси впродовж життя не розвиваються, а вивлюються і мало залежать від навчання. Представники школи Піаже вважають приспільній розвиток, але обмежують цей період часом морфологічного і функціонального виразання, і джерело розвитку поміщають в сам організм без урахування впливу зовнішнього середовища. Нарешті, згідно з вітчизняною психологічною концепцією, розвиток вищих психіческих функцій пов'язаний з особливостями взаємодії людини із зовнішнім середовищем і продовжується усю життя. Під час навчання формуються т. зв. функціональні органи (система нервових центрів), які якими у ході багаторазової сумісної роботи встановлюються особливо міцні зв'язки, що зумовлює їхність такої системи.

Синтез вищих концепцій ґрунтуються на тому, що вони стосуються різних об'єктів – психічних об'єктів свідомості і підсвідомості. Закономірності ж функціонування мозку як органа психіческих процесів зумовлені спільнотою цих двох систем аналгу інформації і відповідної їм алгоритмів. Алгоритми підсвідомого аналізу потоку сигналів, що надходять до мозку з периферії (afferentnoї імпульсациї) генетично успадковуються особистістю. Алгоритми, якими операє свідомість, формуються на основі зажиттєвої практики і навчання в мозку кожного індивідуума.

Зважаючи на сказане, процес пізнавання як пригадування передбачає "видобування" з пам'яті попереднього образу і порівняння його з дійсністю. Таке взаємне "накладання" образів дозволяє встановити факт його руху або зміни (наслідування).

До речі, ідея "пізнання як "народження" або як пригадування, органіованого спеціальним чином" [13, 99], не нова. Еистраполія феномена патіппеста, тобто рукопису (на пергаменті),

<sup>1</sup> Майєвтикою (від грец. μαγεύειν – ахімерське мистецтво) Сократ називав свій метод ("сократівського діалогу"), вважаючи, що допомагає "народженню істин", "тримає руки душі". Про цей метод він говорив: "У будь-яких людяні живуть практикі думки про те, що вона не є їх; і якщо її часто і по-різному запитувати, то ці думки неодмінно почнуть "ворушення" у них, наче сні. Отже для нас, учителів, важливо з'ясувати, які є способи "вигтування", що спонукують до "ворушення" захованних у людяні знань" [13, 99].

першопочатковий текст якого стертий і вимагає відтворення (притадування), у сферу дидактики – як посвоєння методу – широко практикувалась ще у школах жреців Месопотамії та Синтії. Пізніше, як відомо, вона була обґрунтovана Сократом у відомому діалогі «Менон»: «Душа бессмертна, часто народжується, а тому бачить все і тут, і в Аїді, немає нічого такого, чого б вона не пізнала... І якщо все в природі споріднено, а душа все пізнала, то нічо не заважає тому, хто згадав що-небудь одне, самому з найти все інше...» [13, 100]. Реалізація означененої концептуальній ідеї ґрунтуються, у свою чергу, на сократівському принципі «*жвачого незнання*». Він передбачає вимінення особистістю недостатності своїх знань (тобто ґрунтуються на духовній потребі (П.С.Хомонов)) і розгортання на цій основі дидактичного процесу пізнання-притадування за такою послідовністю: уточнення або «*опредметування*» свого незнання → виокремлення і фіксація об'єкта незнання → наступне його засвоєння.

Йдеться не просто про «*особистісне осмислення істини*», а про діяльність, цілеспрямовану на проектування творчості евристики (від грецького *heurisko* – « знаходити, відкривати »). Даній евристичній діяльності тлумачиться як така, що забезпечує перехід істини «*з небуття у буття*» (Сократ), тобто як «*народження*» істини». Співзвучну сократівській ідеї «*майєвти*» постає «теорія безперервного народження» Р.Декартя, згідно з якою «щораз у все заново і все конкретно; тепер і зараз ми маємо відтворити і світ, і себе у світі» [10, 118].

У якості «*майєвичної*» моделі знання ми пропонуємо модель особистісного структурування інформації у цілісному функціональному перцептивному просторі свідомості і підсвідомого (як у єврідловому просторі просторів). Характерні особливості такого знання: континуальність (безперервність і нероздільність на елементи); неформалізованист; іманентна суб'ективність. За свою сутність воно є особистісною епістемою, оскільки постає формою епістемології (грец. *Eriste* – знання, *logos* – вчення, пізнання) – теорії пізнання «*чистих сутностей*» природного світу. Принципово важливим для нашого дослідження вважаємо таке уточнення: поняття «*чисті сутності*» інтерпретується нами не з дуалістичних позицій І.Канта і Е.Гуссерля, а на засадах філософії В.Соловйова і феноменологічно-діалектичного методу О.Лоєва. Зважаючи на це, епістемологія у нашому розумінні постає пізнанням сутності смислів і значень символіки істинного буття (Сущого) на рівні ідей. Це означає (за В.Соловйовим) можливість «*прозріння*» особистістю даної символіки трансцендентного як «*души*» – тобто як своєї людської сутності (відзеркалення «*колективної душі*», відповідного архетипу) і як сутності природи предметів явищ («*подій*») реального буття.

Об'єктом епістемології постає той неусвідомлений фон інтенційних (спрямовувачів) актів свідомості, що «*здається*» суб'єктам і культури як деяне «*попереднє знання*» про істинне буття ще на початку його «*входження*» в культуру. Йдеться про априорні, об'єктивно існуючі форми розуму. Однак, на відміну від І.Канта і Е.Гуссерля (які стверджують їх принципову непізнаваність), ми усілід за В.Соловйовим «*проектуємо*» їх у конкретний чутливий досвід людини. Зважаючи на сказане, епістема у нашому дослідженні постає як особистісне знання иоологічних смислів предметів і «*подій*» реального буття.

Специфіка даної форми неялгасичної парадигми пізнання передбачає застосування різних пізнавальних методів – імагіналічного (образно-уявного, фантазуючого), контемплаторного («*Умовірного*», «*вірогідного*»), інтуїтивного, а також феноменологічного, раціонального, художнього тощо. Монадою цієї епістемологічної множини постає міфічне мислення (зокрема, міфічне знання як знання-притадування, онтологічне знання). Таку думку ми висуваємо на підставі того, що навіть у центрі природничо-наукового розуміння світу, як стверджує ряд філософів (П.Гайденко, В.Депперт, Г.Лоббе, Н.Лобковіц, Х.Позер), знаходяться однозначно ідентифіковані міфічні ідеї<sup>1</sup>. Отже, епістема не є знаряддям діяльності особистості (як можна

<sup>1</sup> Поняття «*евристика*» є в у Штиле – давньогрецькому математику Піпп Олександровському. Його трактат «*Мистецтво вирішувати завдання*» можна вважати першим методичним посібником, у якому подано поради щодо пошуку оптимальних варіантів вирішення проблемної ситуації, коли задачу неможливо розв'язати за діяльного логічним методом.

<sup>2</sup> Так, запозичена із міфи програма космізмії живоїсміння членом переживла усі наукові і революції, оскільки філософи, теологи і учени-природознавці (Дж.Бруно, Г.Галілей, І.Кант, І.Ньютон, Д.Чесноковський, К.Цюнковський, В.Вернадський та ін.) неодмінно прагнули висновити усе, що відбувається на Землі, з допомогою відомого порядку, який за загальним переконанням також у Всео іс.

“надбати” у філогенезі і згодом “передати”), а органом її адаптації до культури, зокрема антропологічних цінісних смыслів. Така адаптація передбачає переструктурування, “прегнантність” генотипної інформації діяльності, предметно розмежованого рівня.

Сутність “народження” епістеми культуротворчою особистістю можна описати так: в генетичній пам'яті відобувався “розгніваний” (недеталізований) образ епістеми, що переживається як “незнання”, “невідначеність”. Зумовлене цим напруження, емоційний дискомфорт за принципом гомеостазу “викодиться назови” (екстеріоризується), у зоніншні сфери індивідуальної свідомості. Там це напруження “розвивається”, зменшується, що спонукає до активної реорганізації зонінших сфер індивідуальної свідомості (зокрема, предметно-практичної діяльності і комунікації).

Таким чином, у структурі процесу екстеріоризації ми високремлюємо:

- сферу підсвідомого;
- смыслову сферу (що включає смыслову установку, смыслову диспозицію, мети, смысловий конспект, смыслову цінність тощо);
- власне культурне середовище.

Екстраполюючи сказане на розиток антропогенної епістеми, зауважимо, що епістема – художня ідентифікація сутності природи людини у культурних артефактах започатковується на рівні підсвідомого (інтуїтивне, художньо-інтуїтивне, імагінативне, міфо-поетичне познання) і функціонує на рівні смыслової сфери. Епістема-самознання й епістема-настанова (духовно-просвітницької діяльності) започатковуються на рівні смыслової сфери і функціонують на рівні культурного середовища.

Відзначаючи це, варто мати на увазі той факт, що поєднанням діалогу свідомості з підсвідомим може відбутися лише за умови достатнього розвитку особистісних свідомих психологічних механізмів “закурення” у генетичній алгоритмі, високремлена топологічна інваріантів ще до вирізання логічного мислення. Йдеться, у першу чергу, про “засвоєння” особистістю універсальної мови підсвідомого і свідомості. Оволодіння навіть абетковою цієї мови вже надає особистості можливість спробувати себе у культуротворчості як нескінченому саморозвитку (самостановлення) людської сущності.

Серед механізмів освоєння мови діалогу свідомості і підсвідомого і, таким чином, включення у процес “народження” особистісної епістеми високремлює фрактальній поділ, інсайт і реорганізацію зоніншої сфери свідомості (предметно-практичної діяльності і комунікації).

Фрактальний поділ цілісного “незнання” з метою екстеріоризації “невідначеності” (дискомфорту) при “зурії” з ним і проявилення у його сутність передбачає послідовність ряду етапів.

Перший етап онтогенезу епістеми – це дифузно-об’єктивний поділ перцептивного простору, “банку в исадніх даних”, що дозволяє “зробити революційний крок на дно історичних кризи” (М. Фуко) і приводить до утворення дифузних об’єктів (відчуттів, не “оформлені” в образ, гештальт). Отже, це етап появи “дифузного” образу епістеми на рівні підсвідомого. “Невідначеність” (емоційний дискомфорт) при цьому екстеріоризується (викодиться назови) у сферу свідомого і “розвивається” у ній. У результаті – підвищується рівень організації її перцептивного поля, точніше відбувається активізація факторів (органів або систем органів чуття) подальшого процесу саморозвитку епістеми.

Якщо ця реакція не приводить до відновлення порушеного балансу ентропії (дискомфорту), то високремлений дифузний об’єкт пізнання піддається новому фрактальному поділові – модально-об’єктивному. Це етап появи модально-об’єктивного образу епістеми, який характеризується “суб’єктивно споживачкою цінності” для особистості. Це означає, що результат обробки банку висадніх даних за генетичним алгоритмом на рівні підсвідомості постає предметом актуального “запиту” свідомості особистості. Тобто особистість виявляється “готовою” до здійснення “відкриття” або інтуїтивного “прозріння” епістеми, а відтак – до свідомого виконання усіїї послідовності доведення відкритої ідеї, які попередньо були здійснені підсвідомо.

Якщо і після модально-об’єктивного фрактального поділу баланс ентропії не відновлюється, членування модального об’єкта продовжується. Цей третій етап ми називаємо спеціально-об’єктивним поділом, образ епістеми набуває, нарешті, остаточної конкретизації.

Вибудова перцептивного об'єкта епістеми залежи пов'язана з реорганізацією діяльності особистості у зовнішній сфері. У цьому і полягає сутність наступного механізму розглядуваного процесу – управління зовнішньою діяльністю, зокрема міжособистісною комунікацією. Його функціонування зумовлює зміни у перцептивному просторі особистості. Вони уможливлюють просте продовження розвитку існуючої епістеми, її “внутрішнє ускладнення”.

До речі, комунікація у цьому контексту висвітлюється співного зовнішнього стимулюючого процесу об'єктизації епістеми. Залежачи на це, уточнюмо тлумачення даного феномена як процесу дезоб'єктизації повідомлення – на вербальному і невербальному рівні, що постає результатом його фрактального поділу.

Розглядаючи роль механізму комунікації (і ширше – спілкування) у “народженні” особистісного знання (епістеми), необхідно зауважити, що “я – ти ситуація” постає найпростішим рівновідом мікросоціальної складової перцептивного поля. Однак вона, по-перше, відчутно впливає на характер об'єктизації суб'єкта культури, змінюючи організацію його в нутрішнього світу, по-друге, – корегує зовнішню діяльність особистості (на основі привату гомеостазу).

Нарешті, важливу роль у саморозвитку особистісної епістеми відіграє і механізм інсайту. Поняття “інсайт” (від англ. insight – освітлення, просвітлення) був запропоновано гештальт-психологом В. Кетером [6]. Всюди се наче ралтове і не зумовлене попереднім досвідом розуміння існуючих взаємозалежностей і структури досліджуваної ситуації загалом. Інсайт передбачає якісне підвищення рівня фрактальності сприйняття досліджуваного об'єкта і протистоять біковіористському (Е. Торндайк) уявленню про поступове наукіння методом проб і помилок.

Сутність інсайту полягає в тому, що у результаті дискурсивної діяльності культуротворчої особистості новий перцептивний простір “народжуваної” у її свідомості суб'єктивної епістеми (у результаті фрактального поділу) набуває такої топології, що актуалізує іншу епістему (точніше, її гештальт), яка існує в іншому пізнавальному процесі, послідовності топологій. Ця інша послідовність обирається за своєрідним “принципом найменшої дії” так, щоб заново вибудована топологія стала найстабільнішою. Іншими словами, механізм інсайту полягає в тому, що топологія перцептивного простору актуальної епістеми після “зіткнення” з іншими пізнавальними процесами змінюється і зумовлює виникнення нових образів-відчуттів. Це, у свою чергу, провокує зміну перцептивного поля і спонукає до вибудови на ньому нового простору (пізнавального процесу), який би вражував логічний принцип – тотожні відображення безперервні. Це означає, що замість перцептивного простору розглядуваної епістеми актуалізується простір іншої епістеми, фрактальна топологія якої менш досконалі, але безперервно відображає “спільну” топологію. Функціонування вже описаної механізмів в єдній епістемі може відбувати як послідовно, так і одночасно.

Підводячи підсумок сказаному, відзначимо, що у пропонованій моделі епістеми можна сформулювати два принципи пізнання: безперервність пізнавальних процесів і мінімізації на кожному кроці чергової побудови топологічного поля. Саме завдяки цим принципам і відбувається “вибір” способу топологізації розширюваного перцептивного простору, а отже – процес “народження” епістеми як функціональної структури, що впорядковує розміття сенсорних утворень даного простору (навіть на рівні підсвідомого).

Дослідження “майєвтичної” моделі епістеми у контексті культурно-історичної освітньої парадигми передбачає її функціонування як органічного доповнення до традиційної, інтеріоризуючої моделі знання, точніше, знання культурно-інтеріоризуючої, знакової парадигми. Адже, як відзначав Л. Виготський, знакові системи постають також психологічними органами (“машинами”, ампіфікаторами – у сучасній інтерпретації М. Мамардашвілі) “народження нового”. У своїх ранніх роботах Л. Виготський як психотерапевт (радше “психомайєт”) висунув ідею, що стала визначальною у його професійній діяльності: “допомогти здійснитись визволення чогось нового до буття – того, що може бути народженою лише самим пацієнтом” [12, 158-159]. Взаємодію обох пізнавальних парадигм (гносеології і епістемології) та притаманні їм методів пізнання (раціоналізму, інтуїції, імагінації, контемпліації) забезпечує діалектичний метод.

Разом з тим слід зауважити, що сприймання “системи об'єктивних знань”, готових теоретичних даних, за нашим глибоким переконанням, має бути зумовленою не вимогами і

нормативами освітніх програм, а тим, що цей матеріал постулює необхідність особистості майбутнього вчителя і його вихованців для розвитку їх суб'єктивної епістеми. Адже у процесі онтогенезу-філогенезу пропоновані моделі епістеми викликання і розповсюдження кодових систем артефактів культури не претендують на відповідальність. Тому відмоклюючись від описування винятково знакових і матеріальних форм культури та механізмів їх інтеріоризації, "майєвтична" модель епістеми не зможе, а, навпаки, значно розширити потребу особистості, зокрема майбутнього вчителя, у накопиченні кодифікованих (сенсорних і екстрасенсорних) даних культури, а також даних, здобутих у результаті особистісної культурологічної (експериментальної та інтелектуальної) діяльності і їх педагогічного доцільного застосування.

Це передбачає створення широкого мисленського топосу, тобто цілого спектра теорій, концепцій однієї культурологічної проблеми як винятково приватних поглядів, специальних, "предecedентних" баз даних, і розвиток способів наступного накопичення інтелектуального матеріалу, зокрема пошуку причинно-наслідкових зв'язків між його окремими елементами (на рівні підсвідомості і свідомості, незалежними способами, але з періодичним взаємосвітленням всіх цих діяльностей і результатів).

По-новому "майєвтична" модель епістеми вирішує і проблему розмежування феноменів знання і уміння. Традиційно вважається, що уміння виникає на основі знання. При цьому світоздіяння з'являється, у свою чергу, також виникає певних умінь. Вихід є цього "замараного" кола вбачають у поділі умінь на "інтелектуальні" і "загальнонаучальні", або "способи розумових дій" (за В.Краєвським, Г.Селезком та ін.). Таким чином, знання ніби спочатку формується незалежно від його практичного, продуктивного застосування, а потім починає використовуватись з метою формування умінь.

У пропонованій моделі епістеми йдеться не про наявність, набуту шляхом автоматизації уміння на основі знамового знання. Уміння розглядається як індикатор епістеми (саме як засіб виміру, а не оцінки).

Побудова індикаторної системи виміру епістеми (континуально-генетичного, іманентно цілісного, нероз'єднуваного на елементи і неформалізованиого), як показало наше дослідження, доцільно проводити у три етапи.

Перший етап індикації епістеми полягає у визначені переліку умінь-індикаторів. Цей етап надзвичайно важливий, особливо в умовах відкритих освітніх систем. Адже якщо нашою метою постулюється створення умов для розвитку епістеми, то відбору умінь необхідно проводити з погляду їх відповідності вимірюві рівня розвитку як інтеріоризованого "знакового", так і "майєвтичного" знання (гештальту). Тобто йдеться про таке уміння, яке слугує універсальним індикатором зрілості знання, незалежно від його природи парадигми й освітньої системи загалом.

Другий етап виміру рівня епістеми полягає у фіксації уже сформованіх особистісних умінь. Така фіксація може здійснюватись у різних формах:

- безпосереднього спостереження за роботою студента;
- застуховування підготовленої ним доповіді, творчої роботи тощо;
- аналізу письмових робіт і т. п.

Принципова відмінність від традиційних контролюючих робіт чи тестів полягає у тому, що:

- фіксація умінь здійснюється безперервно, тобто в ході кожного заняття й особливо після нього (у формі ретроспективного аналізу);
- фіксація проводиться на так званому "атомарному" рівні, тобто аналізується не інтегральний результат роботи, а його складові; наявність чи відсутність умінь-індикаторів.

Третій етап виміру рівня і динаміки розвитку епістеми передбачає аналіз отриманих даних. Він може виконувати різні функції:

- діагностично-корекційну (погляну з плануванням учителем своєї наступної роботи);
- автоморелітивну (погляну із забезпеченням студента інформацією про його успішність);
- оцінювальну.

Щодо останньої функції, то зазвичай роботам Б.Анахьєва, Ш.Амонашвілі, М.Балабані, А.Кушніра та інших дослідників, традиційне оцінювання у розглядуваній "майєвтичній" моделі епістеми зазнало часткової корекції і здійснюється таким способом: із загального переліку

уміння-індикаторів висукається певна кількість обов'язкових (відповідно до державних освітніх стандартів); за цими уміннями підраховується реальна (для даного студента) і максимальна суми балів. Згідно з відомою тезою В.П.Безпалька про "поріг засвоєння" 0,7, тому вистається сирінка за засвоєння 70 % умінь на реальному і за 70 % – на максимальному рівні.

На завершення вважаємо доцільним відзначити актуальність пропонованої "майєвтичної" моделі екіпажі для культурологічної підготовки майбутнього вчителя мистецтва, зокрема становлення його антропологічної культури.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония в 3-х ч. – ч. 3. – Екатеринбург: Изд-во ЕГУ, 1992. – С.128-132.
2. Брушинский А.В. Взаимосвязь процессуального и личностного аспектов мышления (методологический анализ) // Мысление: процесс, длительность, общечное / Отв. ред. А.В. Брушинский. – М.: Наука, 1982. – С.5-49.
3. Выготский Л.С. Мысление и речь. – М.; Л: Солдат, 1934. – С.18-20.
4. Гегель Г.В. Феноменология духа: В 2-х т. – Т.2. – М.: Наука, 1977. – С.191.
5. Декарт Р. Избранные произведения. – М.: Политеиздат, 1980. – С.221.
6. Келлер В. Исследование языка четверекобразных обезьян. – М., 1930. – С.30.
7. Лозанов Г.К. Сутестология и сутестопедия. – М.: Прогресс, 1978. – С.159-162.
8. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы гражданственности. – М.: Мысль, 1994. – 286с.
9. Мамардашвили М.К. Психологическая типология личности. – СПб.: Хрест.гуманит.ин-т, 1997. – С.98-110.
10. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. – М.: Моск. школа психол.исслед., 2000. – С.131-152.
11. Пузырей А.А. В стороне Декарта // Вопросы методологии. – 1997. – №1. – С.136-156.
12. Пузырей А.А. Манипулирование и майєвтика: две парадигмы психотехники // Вопросы методологии. – 1997. – №5. – С.148-164.
13. Платон. Тезет // Произведения: В 4-х т. – Т.3. – М.: Мысль, 1999. – С.96-113.
14. Христосенко И.В. Вероятное образование: взгляд психолога //Школьные технологии. – 1996. – №3. – С.57-88.
15. Жугорский А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – С.99-110.

# ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Володимир КРАВЕЦЬ

## ФОРМУВАННЯ СЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СІМЯНИНА

Проблема сексуальної підготовки молоді до подружнього життя знайшла своє відображення в дисертаційних та монографічних дослідженнях. У них виличились такі аспекти цієї проблеми: теоретичні основи статевого виховання (В.Каган, В.Котбановський, Л.Спінько); статеве виховання в сім'ї (А.Говорун, Г.Дейнега, Л.Колесов); диференціювання виховання юнаків і дівчат (Н.Пономаренко, І.Шатилов); формування правильних міжстатевих стосунків (М.Борищукський, В.Вечер, В.Поппужин); особливості статево-рольового самовизначення юнаків і дівчат (В.Васютинський, Ю.Тарнавський, Т.Титаренко); гігієнічні питання статевого виховання (Г.Храмцова, А.Хрептюкова, А.Шибаєва); формування культури інтимних почуттів (Л.Богданович, Л.Кульчицька) та ін.

Матеріали, отримані нами під час діагностичного зりзу, показали, що у сексуальній підготовці до подружнього життя є ряд суттєвих недоліків: жібне уявлення про особливості статеворольової поведінки; актива сексуальна практика при соціальній незрілості; нерозуміння психологічних особливостей статей; недостатній рівень статевої поінформованості; відхилення у статевій поведінці; необізнаність у питаннях сексуальної культури.

Окрім цього, ми, на основі вивчення наукових праць і практики, виділили такі головні педагогічні моменти: дискредитація статевого життя, відверто ігнорування судження про нього; адміністративна "боротьба з існуванням вихованців"; прагнення з паджувати статеві відмінності, без статевий характер виховання, фемінізація школи тощо.

Розглядаючи проблеми сексуальної підготовки молоді до подружнього життя, ми чітко диференціюємо три її складових компоненти: статеву просвіту, статеве виховання та формування сексуальної культури. Незважаючи на тісний взаємозв'язок цих трьох компонентів, вони суттєво відрізняються між собою.

У науковій літературі тривалий час точиться дискусія з приводу того, коли проводити статеву просвіту, статеве виховання чи формувати сексуальну культуру. А.Петровський [1] вважав, що статеву просвіту слід розпочинати лише тоді, коли статеве виховання фактично завершується: у школяра сформованій відповідний імунітет, а тому просвіта може бути вимеженою. При цьому фізіологічні знання про інтинну сторону стосунків між статями не обов'язково вимагають якимось моральними сентенціями. Тоді будь-які наївніші пояснення і рекомендації не забруднять чистоту стосунків між чоловіком і жінкою, а сприяти помутити створеню їх істинної гармонії. Ми не сприймаємо позицію російського післяшкота, оскільки, на нашу думку, ці процеси мають йти паралельно.

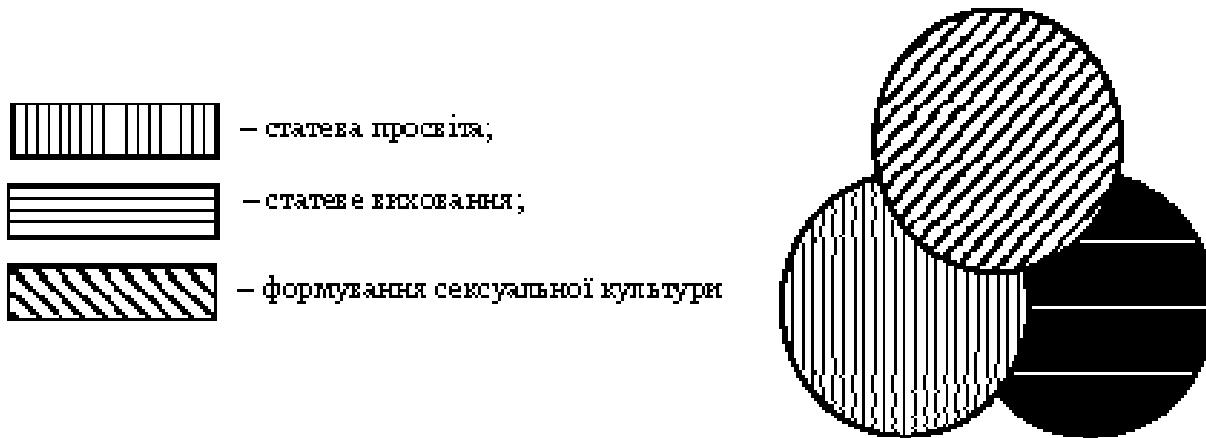
Л.Верб [2], В.Доброза [3] та В.Котбановський [4] дотримуються думки, що до початку періоду статевого дозрівання статева просвіта має підійти до завершального етапу. Перед початком статевої зрілості діти повинні мати необхідні і чіткі уявлення про анатомію статевих органів та фізіологію статевого розвитку, основні факти фізіології і психології статевого життя, про зачаття, вагітність, ембріональний розвиток і потоги. До цього часу вони вже детально мають бути знайомі зі статевою гігієною і нормами статевої моралі, щоб розумно керувати своєю майбутньою поведінкою у відносинах з представниками протилежної статі.

Не можемо ми погодитись і з цією позицією, оскільки саме під час статевого дозрівання і з настанням статевої зрілості, коли молодь все більше починає усвідомлювати статевий потяг,

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

зустрічається з його програмкою, її потрібна ширша інформація з позиції статі. Отже, із настанням зрілості статевої просвіта необхідна і її не можна ні в якому випадку спрощувати.

Практично никто з українських вчених, за винятком Т.Говорун та О.Шарган [5], не говорить про формування сексуальної культури майбутнього сім'янинів. Наша позиція в цьому питанні полягає в тому, що статева виховання і статева просвіта починаються від народження дитини, здійснюються паралельно, взаємодоповнюючи одне одного, протягом всього періоду формування особистості, створюючи базу для початку формування сексуальної культури в старшому шкільному віці (див. схему 1).



*Схема 1. Взаємодія трьох компонентів сексуальної підготовки молоді до шлюбу*

Висходячи з вищесказаного, ми зробили спробу дати визначення трьох основних її компонентів:

**Статева просвіта** – це інформування дітей з питань анатомії та фізіотогії статі людини, психосексуального розвитку, виканання статевих ролей.

**Статева виховання** – це організований і цілеспрямований процес формування фізичних, психічних і моральних якостей особистості, установок, що визначають корисне для суспільства ставлення до людини протилежної статі та високоморальні стосунки між статями, розвивають розумне, здорове ставлення до статевого життя.

**Сексуальна культура** – це вміння організовати і провести інтимне зближення з максимальним фізичним і психічним задоволенням для обох партнерів. Формування сексуальної культури орієнтоване, з нашої точки зору, на утилітарне вирішення проблем сексуального спілкування.

Перш ніж визначати зміст сексуальної підготовки школярів, ми дослідили за допомогою комплексу методик характер їх статевої освіченості, статевої поведінки та володіння засобами сексуальної культури. На основі анкетного опитування, тестування, результатів розв'язання конкретних задач з морально-сексуальним змістом, а також самооцінки було виділено три групи школярів: які мають певні знання про статеві проблеми, які мають достатній рівень цих знань і які мають недостатній рівень знань. Розподіл на групи за класами має такий вигляд (таблиця 1):

*Таблиця 1*

*Рівень статевої підготовленості школярів Германівцями*

Клас	Рівень статевої підготовленості					
	повні знання		достатні знання		нижчий рівень	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
VIII	3	6,2	14	29,2	31	64,6
IX	7	12,5	22	39,3	27	48,2
X	11	15,7	29	41,4	30	42,9
XI	15	19,7	32	42,1	29	38,2

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Характер статевої поведінки вимірюється наявністю допоміжного тривалого спостереження за учнівами, бесід з педагогами і батьками, а також питаннями “Ваша статева поведінка”. Аналіз матеріалів, отриманих при констатуючому з різі, показав, що у 17,5% школярів є відхилення від норми в міжстатевому спілкуванні, 39,4% не дотримується елементарних вимог гігієни статевих органів (переважна більшість тут — юнаки), у 23,6% дівчат та 31,4% юнаків відсутні проекти статевої специфічної поведінки. 49,8% старшокласників відповіли, що не завжди можуть адекватно оцінити свій стан, свої сексуальні переживання, 36,8% відчуває труднощі в налагодженні контактів з представниками протилежної статі (тут знову ж таки переважають хлопці). Все це, а також матеріали, виступаючи в іншому, що стосуються дошкільних статевих контактів, підтверджують притушення про низький рівень статевого виховання учнівської молоді.

Досліджуючи ставлення старшокласників до сексу та їх уявлення про сексуальну культуру, ми запропонували їм питанням “Що Ви знаєте про секс і сексуальну культуру?” В опитуванні взято участь 146 учнів з 1-го по 11-й класи (80 дівчат і 66 юнаків). Аналіз відповідей засвідчив, що школярі мають недостатню інформацію з даної проблематики. 29,7% респондентів допускають сексуальні контакти без належності почуття кохання; 48,6% не мають уявлення про ерогені зони; 67,1% не усвідомлюють членовідінципси сексуальної гармонії, не знають причин фрагільноті та імпотенції; 61,2% вказують на неправильні шляхи досягнення інтенсивної сумісності; 78,7% не орієнтують в особливостях чоловічої і жіночої сексуальності. Значна частка старшокласників підтримує хібні думки щодо сексуальності та сексуальної культури, що побутують у молодіжному середовищі.

На наступному етапі дослідження ми запропонували старшокласникам оцінити рівень сформованості у них елементів сексуальної культури, скориставши тестом “Моя сексуальна культура”. Результати тестування відображені в таблиці 2.

Таблиця 2

*Рівень сексуальної культури старшокласників загальнососійних школ Тернопільщини %*

Твердження-показник сексуальної культури	Кількість школярів, які відповіли:			
	так		ні	
	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата
Вважаю, що я небагато знаю про сексуальну культуру	65,2	75	34,8	25
Розумію відмінності між еротикою і порнографією	33,3	42,5	66,7	
Я дуже люблю книги про еротику і кохання	26,3	72,5	71,2	57,5
Люблю розмовляти з друзями (подругами) на сексуальні теми	78,8	15	21,2	85
З радістю дивлюся еротичні відеофільми	83,3	28,75	16,7	71,25
Люблю оглядати себе оголеним(ою) у дзеркалі	31,3	42,5	68,2	57,5
Не маю комплексів щодо свого тіла і зовнішності	78,8	41,25	21,2	58,75
Думаю, що мені слід знати, як досягти гармонії в інтенсивному спілкуванні	66,7	61,25	33,3	38,75
Мені здається, що ініціатива в інтенсивному спілкуванні має належати чоловікові	69,7	55	30,3	45
Мені подобається цілуватися	51,5	76,25	48,5	23,75
Я розумію особливості сексуальності статей	15,1	27,5	84,9	72,5

Отримані результати підтверджують наше притушення щодо низького рівня сформованості сексуальної культури у майбутнього сім'янинів і корелюють з попередніми даними. На їх основі ми уточнили три рівні сексуальної культури. В результаті діагностування виявилось, що немає жодного з 146-ти старшокласників, у кого б цей рівень був високим. Лише 26 школярів

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

було віднесено нахи до середнього рівня сформованості сексуальної культури. Переважна ж більшість старшокласників (82,2%) показала низький рівень.

Через формування основних завдань кожного з визначених вище компонентів сексуальної підготовки молоді визначався її зміст (табл. 3).

Таблиця 3

*Основні завдання сексуальної підготовки молоді до шлюбу*

Стигліза проекція	Стигле виховання	Формування сексуальної культури
<ul style="list-style-type: none"> <li>– інформування про анатомію і фізіологію статі людини, особливості й типи психосексуального розвитку, соматичні зміни в період статевого дозрівання;</li> <li>– адаптація учнів до специфічної термінології, що усуває можливості смакування;</li> <li>– ознайомлення із сутністю статевих ролей;</li> <li>– інформування про етику і психологію статевої поведінки, психологічні особливості статей;</li> <li>– ознайомлення із сутністю статевого вождання;</li> <li>– інформування про відхилення в статевому розвитку та збочення в статевій поведінці;</li> <li>– ознайомлення з можливостями наслідками ранніх і випадкових статевих контактів: венеричними захворюваннями, СНІДом, дошлюбною народжуваністю, репродуктивним здоров'ям;</li> <li>– ознайомлення учнівської молоді з так званими "сексуальними міфами" та запобігання їх впливу на вихованців;</li> <li>– антиалкотольна пропаганда як засіб сексуальної підготовки молоді до шлюбу;</li> <li>– інформування про спадкові генетичні захворювання та особливості генетичного консультування;</li> <li>– обговорювання знанням про планування сім'ї, шкідливі наслідки аборту.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– формування статевої ідентифікації вихованців, еталонів мужності і жіночості;</li> <li>– гетерогенна соціалізація, формування правильного ставлення до прототипової статі, профілактика негативізму у взаємних життєвих і діячностях;</li> <li>– виховання навичок пікління тіла і статевих органів;</li> <li>– профілактика шкідливих занять, формування здорового способу життя;</li> <li>– формування правильного ставлення до пубертатних змін;</li> <li>– організація умов для набуття досвіду ліквідативного спілкування, дружби; формування комунікативних умінь;</li> <li>– формування почуттєвої сфери, змінки виражати свої почуття словами, міліцію, жестами, вміння санкюлювати свій стан, свої сексуальні прояви;</li> <li>– профілактика сексуальних правопорушень та злочинів;</li> <li>– формування навичок догляду за новонародженими;</li> <li>– формування відповідального ставлення до свого здоров'я, з т. ч і репродуктивного.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ознайомлення з моральними, психологічними, медичними і фізіологічними аспектами статевого життя;</li> <li>– інформування з питань психологічності сексуального спілкування;</li> <li>– висвічення можливостей чоловічої і жіночої сексуальності та шляхів їх вражування у статевому житті;</li> <li>– формування адекватної мотиваційної сфери сексуального дебюту, ознайомлення з аргументами "за" і "проти" різних сексуальних контекстів;</li> <li>– ознайомлення молоді з основними компонентами сексуального спілкування, любовної гри;</li> <li>– формування еротичного словника, інтимної мови;</li> <li>– ознайомлення з технікою безпечного сексу під час вагітності;</li> <li>– інформування про шляхи збагачення сексуального життя;</li> <li>– ознайомлення зі статевими розладами, сексуальною дистармонією та шляхами їх подолання;</li> <li>– формування контрацептивної культури.</li> </ul>

Окрім цього, ми перевірили ефективність різноманітних форм сексуальної підготовки молоді до шлюбу (табл. 4).

**Форми навчальної та позаурочкої роботи, спрямованої на сексуальну підготовку школярів до сімейного життя**

<b>Основні форми сексуальної підготовки школярів до шлюбу, орієнтовані на:</b>		
<b>статьову просвіту</b>	<b>статьеве виховання</b>	<b>формування сексуальної культури</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– навчальні предмети: література, історія, правознавство, біологія тощо;</li> <li>– курс “Психологія сімейного життя”;</li> <li>– етюди бесіди;</li> <li>– диспут;</li> <li>– лекторій;</li> <li>– усний журнал;</li> <li>– вечір запитань і відповідей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ролеві ігри;</li> <li>– уроки фізичного виховання;</li> <li>– спільна трудова діяльність;</li> <li>– спільне виконання доручень і справ;</li> <li>– вечори танців;</li> <li>– культизації;</li> <li>– організація досвідчилля;</li> <li>– Дні здоров'я;</li> <li>– номінація;</li> <li>– ініціювання відповідної поведінки;</li> <li>– організація поведінки, відповідної статі учнів;</li> <li>– клуби юнаків і дівчат.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– лекторій;</li> <li>– консультація та діагностико-корекційна робота;</li> <li>– тренінги (комунікативний, в певненості в собі, релаксаційний, ігровий) тощо.</li> </ul>

Розуміючи, що сама назва цих загалом традиційних форм шкільної роботи ще нічого не говорить про їх місце у сексуальній підготовці до шлюбу, ми проаналізували специфіку їх використання у досліджуваному процесі. Зрозуміло, обсяги статті не дають змоги викласти результати аналізу у всіх форм, тому ми зупинимось лише на деяких.

Багатими можливостями для формування майбутнього сім'янинів наділені предмети гуманітарного і природничого циклів. Серед них особливе місце займає література, оскільки найбільше з усіх шкільних дисциплін спрямована на виховання почуттів, на емоційне засвоєння художніх творів, співчуття, співпереживання героям. Тема кохання, стосунків між статями, вірослов'я в християнстві, материнства і жіночості розкрита в українській і зарубіжній літературі настільки глибоко, що за бажання і відповідної підготовки вчителя школярам може бути надана максимальна інформація з цієї проблематики.

На уроках з основ правознавства вчитель має можливість розкрити зміст основних положень законодавства не лише про шлюбно-сімейні стосунки, але й основополітичні школярів з окремими положеннями кримінального кодексу України про венеричні хвороби та відповідальність за зараження іншими інших людей, ухвалення від їх лікування, зівалтування, проституцію, розбещення та задоволення статової пристрасності нетривожним способом.

Бажливе місце в роботі з підготовки учнівської молоді до сімейного життя займає цикл біологічних дисциплін. Вивчення біології (чи інтегрованого курсу природознавства в окремих експериментальних школах) дalo можливість на науковому рівні забезпечити насамперед статеву просвіту, акцентувати увагу на таких питаннях: розмноження і розвиток живих організмів; статеве і нестатеве розмноження; роль статевого процесу в здійсненні неперервності життя на землі тощо.

В експериментальних класах вносяться окремі зміни в табору програму з біології. Так, у Х класі було розширено вивчення теми “Генетика статі”, де звернена увага на такі питання, як: співвідношення статей у природі, первинні та вторинні статеві ознаки у рослин, тварин, людини; хромосомна теорія визначення статі; генетичні механізми визначення статі; в XI класі додатково введено вивчення теми “Популяція – форма існування виду”.

Таким чином, знання, які можуть використовуватися корисниками для молодіжі людей при вирішенні різних питань сімейного життя, до певної міри учащі отримують на уроках з багатьох предметів. Однак ці знання, в силу специфіки кожної навчальної дисципліни, не можуть скласти загального уявлення про сексуальність людини, не дають змоги учням орієнтуватися в питаннях сексуальної культури, психології статей тощо. Тому необхідний спеціальний предмет,

в якому за певною системовою відображені найбільшістю питання з різних галузей наук про сім'ю, вичаються основи та рекомендації їх практичної реалізації.

У загальному щодо підготовки школярів до сімейного життя в нашому експерименті став предмет "Психологія сімейного життя" (35 годин). Програма пройшла апробацію в експериментальних школах. На відміну від типової програми з курсу "Етика і психологія сімейного життя", у розробленій нами програмі з'явився розділ, присвячений проблемі полоско-сексуальності та сексуальної культури особистості, що, в ітогу, відповідає авторській концепції сексуальної підготовки молоді до сімейного життя. Суттєві зміни внесені і в інші розділи експериментальної програми.

Статеве виковання учнівської молоді має, на нашу думку, знаходити своє вираження в організації умов для набуття дошлюбного досвіду міжстатевого спілкування. Сутність статевого виковання не в тому, щоб йти за статевим розвитком школярів, йти позаду його, а щоб випереджувати процес статевого дозрівання, формувати той морально-психологічний і емоційно-естетичний базис, без якого статеві переживання і стосунки неминуче ускладнюють життя людей, ведуть до непотрібних поєднань. Специфіка статевого виковання полягає в тому, що людина як суб'єкт діяльності не може виступати безстатевою істотою. У шкільному віці відбувається формування рольових позицій чоловіка і жінки. І те, в яку жінку перетворюється дівчинка чи яким чоловіком виросте хлопчик, значково мірою визначається характером викованої роботи. На жаль, педагоги і батьки все ще відрізняються від участі у формуванні еталонів мужності і жіночності. Так, проведене Т.Ю.Ферезовою [6] експериментальне дослідження показало, що практично єдиною сферою життєдіяльності, в якій формуються уявлення школярів про образи чоловіків і жінок, є взаємні з протилежною статтю.

У статевому викованні школярів важливе місце посідають уроки фізичної культури, які сприяють удосконаленню як фізичних, так і моральних якостей людини, виключають можливість провокації раннього статевого інтересу, формують чесні, дружні, ширі відносини між особами різної статі тощо. Фізкультура, з одного боку, має виключити чи послабити шкільні впливи на дитячий організм, які б стимулювали передчасний статевий потяг, з другого, – створювати умови, що сприяють переважанню горючої активності статевого дозрівання на іншу діяльність і тим самим покращувати фізичний і розумовий розвиток підростаючого покоління.

Ефективним і цілком педагогічно сприйнятливим способом задоволення статевого потягу у підлітків і юнаків є танці. Танець, крім виковання почуття прекрасного, допомагає у встановленні взаємних між юнаками і дівчатами. Це школа житого природного спілкування юнаків і дівчат, під час якого вони вчаться триматися один з одним просто, красиво, без манірності і грубощів.

Одним з основних засобів згуртування викованців різної статі було обрано організацію їх спільноЯ діяльності і збагачення досвіду міжстатевого спілкування (спільні трудові справи, заняття мистецтвом і спортом, громадська діяльність, робота в гуртках, клубах і секціях, туристичні походи, екскурсії і культурні військово-спортивні ігри, організація дозвілля, свят, вечіорів, танців, організація взаємодопомоги хлопчиків і дівчат, пошукивач роботи тощо). У результаті експерименту виділилось висновок психологів і педагогів про те, що гармонійні стосунки між хлопчиками і дівчатами не формуються стисливно, а є результатом спіральної організації життя колективу.

Крім організації різноманітної спільноЙ діяльності хлопців і дівчат, значна увага відводилася формуванню у них відповідних комунікативних умінь і навичок. Для формування комунікативної культури в старших класах організовувалось ознайомлення учнів з основами фізіогноміки і пантрометрії. Їх вчили читати внутрішні стани людини за зовнішніми проявами, вгадувати думки і бажання іншої людини, упражняти свою мімікою, рухами тіла, давати інформацію про додаткові засоби спілкування: зовнішність, одяг, зачіску, манеру поведінки, прояви уваги тощо.

Для аналізу якості міжстатевого спілкування в контрольних і експериментальних школах використався індекс активності міжстатевого спілкування ( $I_p = S/p$ , де  $I_p$  – індекс активності в міжстатевому спілкуванні конкретного школяра,  $S$  – сума знаків,  $p$  – кількість показників критерію). Обчислення проводилися за такими параметрами: факт контакту з особою протилежної статі; час, що затрачено на таке спілкування; комунікативна складність контакту; стійкість інтересу до міжстатевого спілкування; кількість контактів; дотримання етикету

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

міжстатевого спілкування. В результаті експериментальної роботи встановлено динаміку зміни рівня активності міжстатевого спілкування, про що свідчить таблиця 5.

Таблиця 5

*Для аналізу зміни рівня активності міжстатевого спілкування*

Класи	Величина індексу активності в міжстатевому спілкуванні	
	контрольні школи	експериментальні школи
V	0,112	0,249
VII	0,168	0,41
IX	0,284	0,645
XI	0,328	0,738

З таблиці видно, що індекс активності міжстатевого спілкування у контрольних школах у всіх вікових групах у 2-3 рази менший від його в експериментальних школах.

У дослідженні за основний критерій ефективності формування майбутнього сім'янства взято співвідношення вербальної та реальної поведінки школярів у сфері міжстатевих стосунків та сексуальної культури. З цією метою визначалось відсоткове співвідношення кількості учнів, які поводяться відповідно до прийнятих норм у міжстатевому спілкуванні – К<sub>2</sub> до кількості учнів, що мають прагнення знання про особливості міжстатевого спілкування та сексуальних стосунків – К<sub>1</sub>:

$$K = \frac{K_2}{K_1} \cdot 100\%.$$

Формування стійкої єдності вербальної і реальної поведінки в сфері міжстатевого спілкування та сексуальної культури можливе лише за умови, якщо морально-стадеві знання, що здобуваються в процесі навчання та просвітницької позаурочної роботи, налаштовуються на адекватну їм систему стосунків у поєднаному колективі, якщо ці знання постійно співвідносяться з життєвим досвідом учнів, перевіряються і підтверджуються цим досвідом. Не випадково в експериментальній роботі викладачі часто ставились у ситуації, пов'язані з реальним життям, заликалися до ролей ігор, тренінгових вправ, розв'язували ситуаційні задачі, у ході яких вони могли уявити себе в тій чи іншій соціальній ролі. "Програваючи" своє майбутнє, вони західлювали свої знання у практичніх (навіть уявніс) діях. На конкретному статистичному отриманому експериментальному матеріалі зафіксовано активізацію міжстатевого спілкування школярів, поглиблена його якості, що сприяло зближенню реальної і вербальної поведінки у сфері міжстатевих стосунків. В експериментальних школах суттєво зросла як кількість старшокласників, що мають сформовані знання про міжстатеві та шлюбно-сімейні стосунки, так і кількість учнів, що поводяться відповідно до традиційних норм, а звідси може вдвічі зросло процентне співвідношення К = 79,6% (до експерименту – 40,5%). У школярів контрольних шкіл його зростання несуттєве (43,4 % порівняно з 41,2 % на початку експерименту). Це підтверджує досягність рекомендованих засобів з формування майбутнього сім'янства. Розподіл старшокласників контрольних і експериментальних шкіл та динаміка зміни рівня сексуальної готовності до шлюбу представлена в таблиці 6.

Доведено гіпотезу про підвищення ефективності підготовки учнівської молоді до сімейного життя за умови всеобщого використання можливостей навчальної та позаурочної роботи, організації інтенсивного спілкування школярів у різних сферах їх діяльності.

Завершення стадевого дозрівання юнаків і дівчат все більше вносить у міжстатеві стосунки елементи еротизму. Але саме в умовах легальності ця еротика може бути спрямована в певні межі — цюотливих пестощів, дотиків і поцілунків. Молодь познання набути дошлюбної чуттєвий досвід, який не обов'язково передбачає сексуальні стосунки. Заборони не тільки не зупиняють потягу, що збуджується, а, наскрізь, підсилюють його. Приведення ж стану в спокійне русло узаконеніх стосунків, що не привертують поспішеної уваги дорослих, спроможне звергти юнаків і дівчат від серйозних питань на початку їх життєвого шляху.

*Динаміка змін рівня сексуальної готовності учнівської молоді до сімейного життя в процесі експериментальної роботи*

Рівень сексуальної готовності учнівської молоді до сімейного життя	Кількість учнів по відношенню до загальної кількості учасників експерименту, %		
	початок експерименту	кінець експерименту	
		експериментальні школи	контрольні школи
Високий	-	19,3	-
Середній	12,4	58,3	16,1
Низький	87,6	22,4	83,9

Значне місце в експериментальній роботі було відведено підготовці старшокласників до інтимного спілкування, освітленню їх з питанням проблемами, як інотипість, дефлорация, сексуальна адаптація, девальвація сексуального маскуального партнера. Дослідження, проведені в ряді експериментальних шкіл, показали, що 78 % із 129-ох учнів X-XI класів у відповідях на запитання "пожалієш" втрату інотипість, хоч реально це підтверджено лише у 22 % старшокласників (планову перевірку проводили акушери-гінекологи). 56 % дівчат не хотіли бути "тіршоми" від своїх "досвідчених" подруг, оскільки не бачили в незайнятості жодної іншності.

Одним з елементів сексуальної культури є "мистецтво кохання", тобто зміння організувати і провести інтимну близькість з максимальним задоволенням для обох. Це інтенсивність у задоволенні статевої потреби, володіння технікою збудження, сексуальною технікою взаємі. В праці "Шлюб під мікроскопом" М.Кінесса пише: "Статеве спілкування заради задоволення бажання відрізняється від любовної насоподі, як снданням бідника від княжеської тратози, бо отримується задоволення від сарвірування стола, гатаці, смаку страху, цікавого спілкування, користування можем і видеткою" [7].

Одним з незід'ємних атрибутів сексуально вихованої людини є дотримання гігієніческих вимог до інтимного спілкування. Концепція здорового статевого життя передбачає як загальну гігієну тіла, так і спеціальну гігієну статевих органів. Ось чому надзвичайно важливо стежити за чистотою всього тіла й особливо статевих органів і вчити цього треба з малу.

Розглядаючи проблеми формування культури інтимного спілкування, ми спробували зорієнтувати старшокласників в сенсах, за якими можна робити висновок про сексуальну благополуччя. Їх відлінення має сприяти розумінню багатьох проблем майбутнього щасливого шлюбу: рівень співпадання бажань близькості у партнерів; взаємне ініціювання статевих стосунків; частота відмов у близькості; характер реакції на відмову у партнері (образ, розчарування, розуміння тощо); ставлення до елементів новизни, сексуальних експериментів, притягнення до різноманітності; ніжність, ласкавість у сексі; широта драматизму притягливості у кожного партнера; досягнення кульмінації в статевому спілкуванні обома партнерами; частота зникнів у сексі; наявність чи відсутність взаємозавинувачення у сексуальній неспроможності, конфліктів у сексуальному спілкуванні; відсутність життєваний з приводу сексу.

Одним з аспектів сексуальної підготовки молоді до сімейного життя є обговорення її знаннями про планиування сім'ї, про використання засобів контрацепції. Правильне, грамотне, розумне застосування контрацептивів – запорука збереження здоров'я жінок, забезпечення нормального протікання майбутніх загітностей, відкриття шляху до щасливого материнства.

З метою формування сексуальної культури в нашому дослідженні використовувались різноманітні тренінги, зокрема такі, як тренінг впевненості в собі, комунікативний тренінг, ігрові тренінги: "Міміка і жесті", "Знайомство з коханком", "Знайомство премісну руку", "Ну ж бо, Дзеркалце, скажи...", "Передача почуттів дотиками", "Знайомство руками" і т.п., релаксаційний тренінг тощо.

Ефективність експериментальної роботи ми перевірili тим, наскільки старшокласники є психологочно готовими до дорослого життя (табл. 7).

*Динаміка психологічної готовності школярів до вирішення сексуальних проблем у шлюбі*

Рівень психологічної готовності до вирішення сексуальних проблем у шлюбі	Кількість школярів, що виступили даною рівень							
	контрольні класи				експериментальні класи			
	на початку експерименту		в кінці експерименту		на початку експерименту		в кінці експерименту	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	8	8,3	10	10,4	14	10,9	40	31,3
Середній	31	32,3	33	34,4	46	35,9	55	43,0
Низький	57	59,4	53	55,2	68	53,2	33	25,7

Співставлення наслідків діагностичних зразів на початку і в кінці експерименту дозволяє говорити про суттєве поглиблення сексуальної підготовки учнівської молоді до шлюбу.

## ЛІТЕРАТУРА

- Петровський А.В. До психології і педагогіки статевого виховання // Радянська школа. – 1966. – №2. – С.17-23.
- Верб Л.Я. Половое воспитание старшеклассников как морально-педагогическая проблема / Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 1972. – 161 с.
- Дробова В.И. Сексуальное воспитание подростков. – М.: Знание, 1991. – 96 с.
- Колбановский В.Н. О половом воспитании подрастающего поколения // Советская педагогика. – 1964. – №8. – С.27-32.
- Говорун Т.В., Шарган О.М. Батьків про статеве виховання дітей. – К.: Рад. школа, 1990. – 157 с.
- Юферева Т.И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С.37-41.
- Китнерс М. Брак под микроскопом. – К., 1994. – 145 с.

Леся ГУЦАН

## ГРА ЯК ЗАСІВ ВИХОВАННЯ У МОЛОДІШХ ШКОЛЯРІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ТРУДОВИХ ТРАДИЦІЙ І ЗВИЧАЙВ

У житті кожної дитини гра як основний і найбільш доступний вид діяльності та як важливий засіб духовного та фізичного виховання завжди займає значне місце. Ігри зародилися у прадавні часи, розвиваючись, збиралі риси різних суспільних формувань, життєвих укладів. У давнину чимало з них приструювались до певних свят і малі обрядовий характер.

Будь-яка гра – чи рулетка, чи з елементами драматизації дає поштовх фантазії і творчій уяві. Її властиве мистецьке, художнє начало. Для, птастюка органічно доповнюються поезією, музикою. Найцінішим за походженням є хороводні драматичні ігри, що були колись частиною весняного календарного обряду і які ще до сьогодні виконуються саме навесні. Це ігри про землеробську працю, в яких і в слові, і в руках відтворюється сівба, зростання, зберігання, обробка різних рослин. Пісні у хороводних іграх прості, легкі для запам'ятовування. Як правило, вони виконуються всіма учасниками, що стають колом і передають відповідними рухами зміст пісні. Часто не робить учасник ігри, який стоїть в середині кола.

Природний інтерес дітей до всього живого сприяв популярності серед них ігор, основними персонажами яких є птахи та звірі. Ці ігри часто відтворюють гострі моменти боротьби сильнішого і слабшого: хвіочка захищає курчат, козенята стають здобиччю вовка. Участь у таких іграх виковує в дітях почуття єдності, співчуття до слабшого, діє відомості про те і чи та поведінку тварин.

Серед народних ігор особливо багато сухо рухових, у яких драматизація поєднується із загальними елементами – бігання наездогін, наївипереди, пошуком, пробиванням кола. Чимало таких ігор супроводжується своєрідними поетичними та музичними вставками, які

мають найрізноманітніше призначення – попереджують про початок гри або лягтий її етап, коментують події, що відбуваються тощо. Приміром однієї з них може бути гра “Залізний ключ”, або “Вовк”. Діти стоять у коло, міцно взявшись за руки. Вибраний за допомогою лічимки “Вовк” стає посередині кола і намагається з розгоною прорвати його. Якщо він не прорве коло, то його запитують: “Який ключ?” Він відповідає: “Залізний!” Гра продовжується доти, поки “Вовк” не розрве коло. А як розрве, то відривається з нього і тікає. За ним усі жежуться і співають:

*Ой дзесяни дзесянятъ, хорти вовка гонятъ  
По болотахъ, очеретахъ, де води не ходятъ.*

Гра завжди була невід'ємною складовою народних методів виховання, характеризувалася своїми традиціями, особливостями, притаманними кожному народові. Вітчизняна педагогіка надає величного значення ігровим технологіям, які викликають пізнавальний інтерес до традицій і звичаїв, розвивають допитливість, високе уважне життєвий оптимізм.

Хоча навчальна діяльність у молодшому шкільному віці є провідного, проте має місце й ігрова діяльність. Вона набуває специфічних форм і має специфічні завдання. Особливість ігрової діяльності полягає в тому, що в ній успішно засвоюється зміст навчальної діяльності, в тому числі і художньо-трудової з елементами звичаїв і традицій українського народу. Використання гри сприяє зміні мотивів поведінки, розкриттю нових джерел розвитку пізнавальних сил, підвищення самосвідомості школярів, установленню дружніх відносин у мікрогрупі й колективі, розвитку уяви.

Гра – єдиний вид діяльності, в якому процесу надається більше значення, ніж результату. Мотив гри полягає в самому процесі, який слугує результатом, а результат – проміжковоюланкою в процесі.

Молодші школярі постійно відчувають потребу в грі, ігровому спілкуванні. Тому гру ми розглядаємо як ефективну форму і, віднося, метод позитивного ставлення молодших школярів до трудових традицій і звичаїв українського народу в ході художньо-трудової діяльності. Особливе значення позитивно надається народним іграм, які пов'язані з наслідуванням господарської діяльності селян, з ремеслами, демократичним й ужитковим мистецтвом.

Для пояснення виходу на особливість молодших школярів намагаємося було запропоновано інтегрований зміст експериментальної програми “Я і Україна”, який розробляється на основі вже апробованих практикою предметів “Ознайомлення з навколошнім”, “Мистецтво” (музично-ігрова інсценізація), “Художня праця”, які в синтезі забезпечуючи поєднаність емоційної, когнітивної і поведінкової компоненти теоретичної моделі поєднаного ставлення до українських трудових традицій і звичаїв.

Зміст подається у вигляді сюжетно вмотивованої художньої гри. Відбір і структурування змісту художньо-ігрової діяльності відбувається з урахуванням таких принципів: мінімізація; асоціативності; варіативності; сюжетності; цілісності; конструктивності; природовідповідності; поліфонічності; контрастності; композиційності; мультиплікації; різноманітності; аргументативності.

Сутність кожного принципу змісту художньо-ігрової діяльності молодших школярів сформулювали таким чином:

- мінімізація змісту – виключення найважливіших тем, пов’язаних з емоційно-помуттєвим сприйманням довкілля;
- асоціативність – забезпечення асоціативних взаємовідносин між темами художніх ігор;
- варіативність – можливість вибору художніх ігор різного спрямування, емоційно-інтегрованих, емоційно-рухливих;
- сюжетність – структурування тематичного змісту художньо-ігрової діяльності за законами емоційної кризові (вербально-художній аспект);
- цілісність – зміст художньо-ігрової діяльності є органічною частиною цілісного змісту початкової освіти (художньо-пізнавальний аспект);
- конструктивність – забезпечення єдності словесного, копірно-графічного, предметно вираженого пластичного образотворення в змісті художніх ігор;

- **художній ігровий діалог** – належність комплексних багатоканальних засобів впливу художніх ігор на особистість молодших школярів;
- **конфрастність** – поєднання в змісті ігрової діяльності суворої необхідності і вільного самовираження особистості;
- **композиційність** – дотримання композиційних закономірностей у художніх іграх;
- **артистичність** – забезпечення можливості творення динамічних і пластичних сенсорно-графічних образів в іграх з образотворчого мистецтва;
- **арт-терапевтичність** – можливість діагностики і корекції емоційно-почуттєвих станів особистості засобами художньо-ігрової діяльності.

За цими принципами зміст художньо-ігрової діяльності структурувався у вигляді тематичних блоків з урахуванням сезональних можливостей його реалізації.

У дитячих художніх іграх переважають духовні інтереси. Розроблюючи інтегрований зміст музично-ігрової драматизації і художньої праці – гри, ми вбачали їхню аналогію з діяльністю естетичного характеру і мистецтвом. Тому розроблені нами художні ігри передусім були спрямовані на зміну внутрішнього світу, а не матеріально-предметної діяльності. Сенс розроблених нами художніх ігор полягає не в досягненні утилітарно вираженої мети чи відображення довкілля, а в можливості особистої інтерпретації і творчості які виражатися б пантомімічно-музичним, словесним, колірно-графічним і предметно вираженим образотворенням.

Ми врахували результати дослідження психологів, які дійшли висновку, що подібність ігровоих образів і дій з а смыслом значно важливіша, ніж подібність формально-наочна, яка забезпечує лише просте відзначення та адаптацію. Вважаючи, що надмірна картина і зовнішня схожість художніх зображень не попішує, а, наїпаки, знаєє момент передбачуваності й імпровізації у грі, поспівлює уяву і внутрішні сили гравця та спостерігача, а отже, є мало ефективним засобом для розвитку емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів. Художні ігри для дітей в умовах наявально-виксового процесу повинні моделювати художню емоцію та естетичне почуття за формулою “суб’єкт-суб’єктне відношення”, або іншими словами, “однодушності”. З огляду на принцип настільної доцільно забезпечити в умовах наявально-виксового процесу хоча б один тематичний день художньо-трудової діяльності в формі ритуальних ігор з традиціями і звичаями українського народу. Такий підхід висловлює, зокрема, В.Тимченко, пропонуючи тематичний день художньої праці. На основі ігор-драматизацій та сюжетно-рольових ігор забезпечується можливість для проявів музично-ігрової інсценізації, рестурувальних, трудових традицій і звичаїв українського народу. Ми вважаємо за доцільне використовувати трудові традиції і звичаї в ігрової формі на етапі узагальнення і систематизації художньо-трудової діяльності.

Ритуальна форма організації художньо-ігрової діяльності в синтезі з художньо-трудовою передбачає використання сукупності сюжетно-мотивованих художніх ігор: з художньої праці, музики і хореографії, сенсомоторного з найкращим світлом. Бажативо виділити такі ігри, які забезпечують комплексний вплив на виховання в молодших школярів позитивного ставлення до трудових традицій і звичаїв українського народу. Відповідно до запропонованої науковцями класифікації ігор (Л.Артемова, Б.Кобзаря, Н.Кудикіна, Т.Шевчук) розрізняли в трудових традиціях і звичаях ігри з правилами і творчі ігри. Нами були запропоновані саме такі ігри з правилами в традиційних ритуальних дійствах:

- сюжетно-дидактичні;
- безсюжетні з використанням декорацій;
- словесно-художні.

До творчих ігор у ритуальних дійствах відноситься:

- ігри-пісні з елементами хореографії;
- сюжетно-рольові;
- художня праця-гра.

Таким чином, всі запропоновані види гри є найбільшим діючим засобом виховання дитини, формування її особистісних якостей, творчих здібностей. Вчитель, використовуючи гру на своїх заняттях, з одного боку, збалансує вихованців знаннями, а з другого, – зміцнює віру й

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

утвердженість дітей у своїх силах, розвиває у них позитивний інтерес, виховує позитивне ставлення до традицій і звичаїв українського народу.

Наведемо приклад використання ігор весняного циклу з роботі з учнями молодшого шкільного віку. Весняні обряди мають дуже дріжні коріння: сягають ще в дохристиянський період, коли наші предки поклонялися природі, сонцю, різним богам. Пробудження природи навесні пов'язують з Ярилом – уособленням родючої сили весняного сонця. Від появи Ярила розціхають рослини, пробуджуються птахи, грають риби – все сживає. Ярила уявляли в образі вродливого парубка, який іде на білому коні з іноком квітів на голові, зі сномом життя в руках. За ним іде весна:

*Ярмо весну веде.*

*Весну веде, а зімру жме.*

Художнimi засобами в учнів пробуджувалася віра в те, що наш народ походить від сонця. Наводилося повір'я, що у весняні свята, на Ветходень, сяло Купала сонце “грає”, купається, підстрибує, перевертється в різні боки. Усе це імітували учні у веснянських хороводах, іграх (або зображували інші трудові дії).

*Крокове колесо, колесо.*

*Вище тінчу стояло, стояло.*

*Много днів видало, видало.*

*Чи бачило колесо, колесо,*

*Як ми коло водимо, водимо?*

*Як ми днів творимо, творимо?*

*Як ми зерно сіємо, сіємо?*

Водночас з'ясовувалося лексичне значення слів “колядка”, “калита”, “король”, які походять від слова “колося” (сонце). Учні дізнавалися, що хоровод перед працею – це традиційний танок. Хороводне коло має кілька значень: сонця, руку небесного, відображення річного циклу. Важливо було передати дітям автентичне уявлення про важливе значення трудових традицій. Підкреслювалася думка, що трудові ритуали й обряди впливають на світле майбутнє, ставлять мету. В настідок заєдала гіль міжнародної мети трудових дій, освячені традиційним ритуальним дійством, утримується однією порядок у Космосі, регулюються природні цикли. Якщо не підтримувати трудові традиції і звичаї, то без них може зупинитися однією колесо часу, і тоді в світі знову настане морок і хаос. Тож танки перед трудовими діями рухають сонце, стимулюють світлу думку, почуття, майстерну дію, впливають на успішний результат праці. У колі-хороводі здійснювалася закликальні ігри, які також вивчали на майбутній урожай (“Мак”, “Овс”, “Трушка”). Імітували ігри про схід сонця, яке грає, підстрибує, крутиться, перекидається і знову встає (“Подолююча”, “Зайчик”, “Король”, “Відсланяч”, “Ягідочка” та інші).

Гра “Мости”:

– Пустите нас... (нагаза трудової дії)

– Не хрестимо мости поломлю!

– Замістимо та й битим талірам!

– Не хочемо тих битих талірів.

– Замістимо тими хрестім мідноплатом

– А ми мости поломлю, самі собі пойдемо.

Словникове робота: “мости” – символ проміння, сонця або місяця, “храйне дитячко” – сонце.

Зміст весняних танків: ранкова роса або весняне сонце прокладає мости між небом і землею (помостки мости битим талірам); сонце прокладає мости через річку, поле, гай (перекинутий через сіножатку вербозу); сонце проникає в світлицю кожної хати.

В образі моста учні в читались розрізнати кілька значень:

- крізькі мости будував мороз на озерах і річках;
- сонце памало крізькі мости, замки сногові;
- крамничне сонце памало мости, проїзді місяцем (“А ми мости поломлюмо – а ми мости пропложимо”).

Трудові дії учні вчинають асоціювати з образами мостів. Сам хоровод перед початком трудових дій виконувався двома шерентами. Шеренти по черзі наступали одна на одну, відображаючи безкінечну зміну тепла і холоду в природі, темряви і світла протягом доби, думки і почуття в людині. Учасники хороводу зчепленими руками імітували міст, який пам'ятає іншій гурт учасників ритуальної гри (проривався крізь перший). "Мости" мали місце в інших іграх, хороводах ("Сухий потік", "Вербова дощечка", "Жучок"). Ігрові дії супроводжувалися загадками відповідного змісту: Прийшов під зробив міст, прийшла дівчина-красуня і по мосту тута, міст розвалився, а дід аж на морі опинився. (Дівчина-весна, сонце).

Гра "Король":

— Король, Король, чому не йдеши?  
— А короля немає вдовиця.  
— Король іде — земля буде,  
відчиняй ворота,  
не жалій жнівства. — стежить Король.

Пояснюючись, що король — це одна з чистінських назв сонця. Щоб відкривати весну, треба викликати короля-сонця. Ставши колом, діти промовили: "Короле, короле, чому не йдеш?" Хід весняної повені відображений словами: "Король іде — земля буде". Усе пробуджується, вітавочі короля-сонця. Така веснянка викликала в учасників байдаркій настрій, тому що відображала боротьбу сонця з пітьмовою. Присід сонця, весни зображені наступними рукалими: коло проходить крізь учасників гри. Таким чином вказували, що сонце вийшло з Вірючою через "Золоті ворота", що в учасників гри пробуджені світлі почуття і розум, вони готові до їх показу "на кінчиках пальців", тобто до трудових дій.

Найцікавіша весняна гра "Воротарчик", у якій зверталися до воротарчика, щоб він відкрив ворота. Що ж це за ворота? За давньою міфологією, Брігра — це божество, син матері-землі, що замікає води. Індра — бог-громовержець (з українських міфах Перун) — своєю пальцею зіпнував води з потону Брігри. Отже, у цій давній гейці дівчинка зверталася до божества, яке тримало в полоні земні води, і просила, щоб він відкрив ворота, щоб води вийшли на землю. (Дівчата ставать двома клоунами і співають):

Воротарчуку, воротарчуку, одчини ворітчка.  
Ой, що ж та за пан іде,  
ой що ж та, ой що ж та за дар везе?  
Золоте, золоте зерніточко,  
Красне, красне дінгіточко.  
А в чім а в чімте дінгіточко?  
Усріблі, усріблі та в золоті.  
На чім же на чім воно сидить?  
На золоті, на золотім кріссею!  
На чім же на чім воно грає?  
На сріблі, на сріблі сопілочку.  
Вібірай, вібірай собі дівочку!

(Один ключ пробігає під руками іншого, забираючи одну дівчину).

Налік винчалась символіка інших веснянських ігор: *Джурмо*, *Вербова дощечка*, *Жучок*, *Зайчик*, *Довга лоза*, *Подоляночка*.

Найпознанішою з усіх веснянських ігор є "Подоляночка". Гра відображає не лише схід, а й весь добовий рух сонця. Спочатку сонце (Подоляночка) йде по колу, а потім пристає до землі (заходить: "тут вона впала, до землі притала"). Разом з Подоляночкою притикається рух усього живого, зупиняється хоровод. Усі просять Подоляночку встати, вона сживає — і новий день настає!

Таким чином, винчуючи народні традиції та звичаї, діти починають працювати місцевим свого народу. Вони успадковують від батьків, дідухів, бабусь, учителів та інших людей ще не зовсім утрачені фольклорні перекази, поступово поповнюють фонд народніх традицій, обрядів, звичаїв. Відроджується культура рідного народу, входять у життя прадавні ігри дітей. Ми не повинні загубити їх, тому що це — наша духовність, наша культура, пам'ять нашого роду.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Капитонюк С. Український рік у народних звичаях: Кн. 1, 2. – К.: Оберіг, 1991. – 199 с.
2. Воротай О. Зимові наради народу: Кн. 1, 2. – К.: Оберіг, 1991. – 500 с.
3. Сокурівський В. Обереги пам'яті. Народний агрокалендар. – К.: Сокирниця, 1992. – 235 с.
4. Іграча розвага. Українські народні пісні, забави та ігри / Степан Ткаченко С. – К.: Муз. Україна, 1993. – 99 с.

Надія КУДИКІНА

**ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ИГР МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
ТА КЕРІВНИЦТВО НИМИ У ЧАС ДОЗВІЛА**

Шкільний позауроччий час є важливим сферою духовного спілкування високого рівня та дітей. Видатні українські педагоги неодноразово привертали увагу освітян до цього питання. Так, В.Сухомлинський писав, що навчання – дуже важливе, але не єдина сфера духовного життя дитини. Справжня школа – це багаторічне духовне життя дитячого колективу, в якому дорослі і діти об'єднані множинною інтересів та захоплень. Людина, яка зустрічається з дитиною тільки на уроці, не знає дитячої душі, а хто не знає дитини, той не може бути високим атлетом [1:3, 11].

В організації позауроччого часу школярів консервативна частина вчителівства дотримується успадкованості з авторитарно-тоталітарного часу форм організації життя дітей. Донечні залишаються актуальними спостереження В.Сухомлинського: “Неможливо без глибокого сердечного болю дивитися на те, як плюндрується природне життя дитини не тільки під час уроків, але й у групах продовженого дня. Є, на жаль, такі школи, де після 5-6 уроків діти залишаються в школі ще на 4-5 годин, і замість того, щоб гратись, відпочивати,... знову сідають за книгу. Переуваження ділей у школі перетворюється на безкінечний, стомлюючий урок. Так не повинно продовжуватися! Групки та школи продовженого дня за свою ідею – дуже цінна форма виховання. Саме тут створюються сприятливі умови для того постійного духовного спілкування високого рівня та дітей, без якого неможливе виховання високої емоційної культури” [1:3, 17].

Взаєморозуміння між педагогом та дитиною в духовній сфері можливе за умови вразливання дорослими нагальних потреб дитинства, зокрема характерної для всіх дітей, особливо для молодших школярів, потреби у грі. В українській школі питання проеккористання гри в педагогічному процесі підкреслювалося неодноразово. Так, ще в тридцяті роки минулого століття в журналі “Шлях виховання й навчання” зазначалося, що індивідуально діти значно відрізняються один від одного, проте відносно належу до гри, до забави їх відмінності зовсім затираються. Кожна дитина, молодша чи старша, любить бавитися [2, 75].

Приголомшенню освітян негараздами соціально-економічного життя, професійна пасивність приводить до того, що сучасний педагог не розуміє дитини, її радісного сприйняття життя. Він байдуже, а то й вороже ставиться до таких засобів виховання, як дитячі забави, розваги, ігри. А саме вони є одним із найвиразніших проявів таких ціннісних працьмет дитячого віку, як активність, енергія, творчість, відчуття краси, вільне вольові сили, бажання перетворювати навколо них світ, змінювати свої розумові й фізичні сили та ін.

Ігри у вільней час є не тільки дитячою розваговою. педагоги минулого ставилися до дитячих забав та ігор як до активних педагогічних засобів, які підвищують ефективність навчально-виховної роботи школи: “на противагу однобічній пасивній школі, школі засвоєвання абстрактних знань самovo тільки пам'яті, забави, гри й руханки є найкращий засіб до здійснення гармонійного виховання... Тільки гри дають матеріал до думки і то аж до засвоєння знання виключно” [3, 99]; “пам'ятаймо, що нема ні одної забави чи гри, при якій не можна би було віднайти в них нікаких елементів” [3, 79].

Грою дитина намагається “засвоїти собі таке знання, що веде до життєвих успіхів. Хоча, може, й захоплює воно менший засіг, та зате в оно ясне, цікаве, стійке й ядерне. Таке знання не виснажує дитину до її стрижня й кости, до останка її сил, не робить з неї нервової людини, а творить суцільну, здорову одиницею з ясною метовою, яка все охоча, все спроможна творити і вміє перемагати” [3, 98].

В.Сухомлинський вважає, що гра – це не розвага для молодшого школяра, а спрямка, заснована на діяльності: “Коли б ми, дорости, могли пізнати на світ і на себе сутьність семирічної дитини, ми в найпростішій грі побачили б серйозні речі, якіща, події. У грі немає людей серйозніших, ніж малі діти. Граючись, вони не лише сміються, а й глибоко переживають, іноді страждають” [1:1, 273]. У тих почуттях, якими спонукається та супроводжується гра, в думках, які виникають під час гри, “наїде іноземце виявляється особливості молодшого шкільного віку” [1:1, 273].

Проте, незважаючи на певний розвиток теорії ігрової діяльності, до нині для шкільної практики є актуальним зауваження педагогів минулого століття про практичного використання гри в навчально-виховному процесі: “В нас рівно ж забави, гри й руханка є офіційно призначеними предметом навчання на рівні з іншими та тому здобути собі в теорії право громадянства. Однак у практичному застосуванні діється на них ще й донині як на посилдів, не зважаючи на те, що власне вони розвивають основні здібності малечі, та потребні в її майбутньому житті” [3, 131].

Перші роки навчання є визначальними у тому, як дитина поставиться до школи й учіння – домінуючої діяльності, яка на неї чекає продовж шкільного життя. Якщо дитина збайдужує, якщо зникає до духової сировини, “якщо вона зненавидить школу й шкільну працю вже в першому році, то звичайно воротя вже немає! На жаль, та у нас з практикою бувало” [2, 74]. Ставлення дітей до розумової праці виробляється не тільки уроками. Все шкільне життя, інтелектуальний фон вільного часу роблять свій внесок у формування дитячої особистості, її духовного світу.

В організації вільного часу молодших школярів насправді гуманістичної школи ігрова діяльність посідає провідне місце. Гра – це одна з важливих форм життєдіяльності дитини. Вона наскічує собою дитячу працю, пізнання, спілкування, художньо-творчу діяльність, спорт, побут. Забезпечуючи необхідні емоційні умови, гра сприяє всеобщному, гармонійному розвитку особистості. В арсеналі педагога гра є важливим інструментом в навчання, розвитку, удосконалення пізнавальної діяльності, організації вільного часу учнів молодшого шкільного віку. Спираючись на гру, педагог має можливість в час дозвілля зміцнювати знання, набуті під час навчання, розвивати пізнавальні інтереси та самостійність школярів, створювати в дитячому середовищі атмосферу вільної творчої діяльності, змістового, емоційно наскрізного духовного життя дитячого колективу.

Шкільне духовне життя багатовимірне, його визначального складового в роках навчання є інтелектуальна складова. Між інтелектуальним розвитком дитини, що відбувається в навчальний час, та змістовою наскрізністю її творчої діяльності в час дозвілля є певна кореляція. Коли педагогами створюються необхідні умови для застосування учнями пізнавального матеріалу, знань, умінь, навичок, намотивних навчальної праці, в діяльності творчий, вільний, самостійний – тоді не тільки покращуються результатами навчання, й формуються пізнавальні інтереси, збагачується духовне життя школярів, допомагається труднощі в навчанні, зміцнюються, потилюються знання.

В.Сухомлинський писав: “Я тисячу разів переконувався: однією з причин труднощів, які зустрічають діти в навчанні, є те, що знання залежать часто для них нерухомим в антажем, намотигуються ніби “про запас”, “не йдуть з обіг, не застосовуються...” [1:2, 483]. Це – наслідок певного розуміння вчителем поняття “знати”. Коли вчитель ставиться до знань як до відповіді учня на його запитання, тоді знання “не живуть”, дитина до них ставиться відсторонено, такі знання “ніби відриваються від духовного життя школяра, від його інтелектуальних інтересів”. Педагог пропонує помінити погляд на сутність понять знання, якими. “Знати – це означає вміти застосовувати знання. Про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають фактором духовного життя, захоплюють думку, пробуджують інтерес. Активність, життєвість знань – це виришальна умова того, щоб вони постійно розвивалися, поглиблювалися” [1:2, 483]. Цю вислову з точки зору В.Сухомлинського педагогічну умову для створення міцних дієвих знань – їх застосування дітьми – можна реалізувати з урахуванням, зокрема, дитячого прагнення до ігрової діяльності в її різноманітних видах.

В українській педагогіці також ставлення до гри не було поодиноким явищем. Я.Чапіга заємчує, що в перші роки шкільного навчання “треба звернути певну увагу на відповідні розвиваючі ігри й забавки. В цей період, в період свідомого відношення до з’явниць

околишнього життя, якісність бажанняв, сполученіх з ними подій вимагають обстеження та забезпечення чином, щоб потрібне втілення ідей безпосередньо виходило з них, щоб разом з забавами дитинка мала можливість провідніти правдивість і дійсність своїх досвідів і думок. В школі три й забавки повинні мати головним чином просвітний характер” [4, 24-25]. Педагогові треба ставити навчально-виховну мету в “залежності від думок і ідей дитинки”.

Отже, гра, з одного боку, виявляється як улюблена самодостатня дитяча діяльність, зміст і форми якої забезпечують можливості саморозвитку, самовиражу, самоактуалізації особистості, з іншого, – як педагогічний засіб, спрямований на розв’язання багатьох освітніх завдань, серед яких чільне місце посідають завдання розвитку, наочності і виковання школярів. Залежно від умов, педагогічний вплив гри буде більш чи менш успішним.

Під поняттям успішності ігрової діяльності розуміється її результативність у здійсненні найважливіших, кардинальних педагогічних завдань. Ці завдання є пожідними від методологіческих засад освіти України. Методологічна база є суттєвою характеристикою освіти будь-якої самостійної держави. Вона нерозривно зв’язана з провідними завданнями народного розвитку. У час становлення України як незалежної держави найголовніші завдання освіти – забезпечення щасливої долі дитини як особистості, розвиток її унікальних якостей; високання майбутнього свідомого громадянства своєї країни на засадах української національної культури; сприяння демократизації суспільства шляхом гуманізації освітнього процесу.

Ігрова діяльність, яка нарешті визнана важливим інструментом здійснення педагогічних завдань у початковій ланці загальноосвітньої школи України, буде успішною тільки за умови забезпечення особистісного розвитку дитини в контексті гри. Ця умова технологічно має бути реалізована адекватно, тобто такожні, що відповідають особистості дитини, змістом, видами, засобами, формами та методами керівництва ігровою діяльністю.

Цілеспрямоване забезпечення успішності ігрової діяльності в школі 1-го ступеня має спиратися на сутність поняття *особистість*, тому що саме в юному містяться об’єктивні параметри відповідності педагогічних вимогам потребам особистості.

Психологами особистість розглядається як унікальна єдність усіх характеристик індивіда. З характеристик особистості післятісніше по’являє поняття “діяльність”: по-перше, в діяльності особистість виявляє себе, по-друге, особистість власною діяльністю в наскіпішньому середовищі створюється. Саме в грі педагог може побачити дитину з усіма її індивідуальними якостями й, орієнтуючись на цей діагностичний матеріал, добирати адекватні, тобто відповідні реагіям, стратегічні й тактичні педагогічні дії як для гри, так і для інших видів діяльності, окремо для наочності.

Теза про те, що особистість створюється власною діяльністю, в психолого-педагогічній теорії має уточнення: чим різноманітніша діяльність, тим різноманітніше розвивається особистість. Більше того, розвиваючись, особистість удосконалює власну діяльність. У початковому шкільному віці це є важливим чинником перетворення гри в неігрову продуктивну діяльність. Так у грі зароджується праця, образотворчий та інші неігрові види діяльності.

Висходячи з цього, ігрова діяльність як педагогічний засіб визнається успішною, якщо в початковій школі створені умови для ігор різних видів. Як відомо, вони розподіляються на дві великі групи: творчі ігри та ігри за готовими правилами. До творчих належать: сюжетно-рольові, будівельно-конструктивні ігри, ігри-драматизації, інсценіки, театралізації, ігри з елементами прадці, ігри-фантазування. В групу ігор за правилами віночують: дидактичні, пізнавальні, рухливі, спортивні, хороводні, інтелектуальні, народні, комп’ютерні. Чим більшій вибір ігор, тим легше розкрити індивідуальні властивості та можливості кожної дитини і створити умови для її гармонійного розвитку.

Відповідно до методологіческих завдань освіти другою умовою успішності ігрової діяльності є забезпечення (через виковання дитинки в контексті гри) відродження української національної культури (рідної мови, традицій, звичаїв, знань, моралі і т. ін.), узагальнено – забезпечення національно-культурного виковання засобами гри. Завдяки реалізації цього завдання створюються якнайкращі умови для розвитку особистості. У вітчизняній педагогіці національне виковання розглядається як умова особистого щастя ісенної людини, фактор забезпечення історичної долі нашої, її самозбереження, економічного та культурного розвитку.

Успішність ігрової діяльності як педагогічного засобу значного мірою залежить від зовнішніх факторів, оскільки здійснюється в навколошньому матеріальному середовищі. Особистість виявляється та удосконалюється в результаті адаптації до постійно змінного середовища, тому умовно успішності гри є створення в школі певного докліпу. Ігрове середовище має бути динамічним, розноманітним, сучасним, привабливим для дитини, безпечним для її життя та здоров'я. Чим саме грatisь, обираючи дитину. Роль педагогічних працівників полягає у тому, щоб забезпечити можливість цього вибору. На цей вибір педагог може впливати опосередковано – попередньо збагачуючи уявлення дітей, емоційно впливати на них. Педагог спрямовує діяльність познавальні інтереси й тут самим певною мірою може передбачити дитячий вибір, а разом з ним – напрямок розвитку особистості.

Особистість дитини розвивається у спілкуванні з дорослими та з іншими дітьми. Найекспресивнішим підходом у методиці особистісно орієнтованого керівництва ігровою діяльністю молодших школярів є забезпечення відкритої взаємодії, тобто незимущого, неформального спілкування між дитиною та дорослим у контексті гри, що сприяє повноцінному розвитку дитини.

Усім відомо, що через гру дитина пізнає світ, тобто гра є познавальною діяльністю. Методика керівництва грою базується на визнанні гри познавальною діяльністю. Об'єктивно, пізнавальна діяльність містить у собі певні в залежності від жанру компоненти. Як будь-яка познавальна діяльність, гра має змістовий, мотиваційний, процесуально-операційний та контрольно-оцінний компоненти. Керівництво грою як познавальною діяльністю молодших школярів міститься в методичному забезпеченні ефективного функціонування всіх компонентів гри.

Отже, ігрова діяльність молодших школярів є залежністю природовидових ідентичності засобом формування особистості дитини. Успішність ігрової діяльності молодших школярів залежить від її спрямування на реалізацію методологічних завдань освіти, які містяться в особистісно орієнтованому керівництві грою, у здійсненні в контексті гри завдань науконалічного виксовання та в організації педагогічного впливу на ігрову діяльність з метою забезпечення ефективного функціонування її структурних складових.

### ЛІТЕРАТУРА

- Сухомлинський В.А. Избранные произведения В 5-ти т. / Редкол.: Дзеверин А.Г. (ред.) и др. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.1, 1979. – Т.2, 1980. – Т.3.
- Макар Я. Занайменні // Шлях вихованняй науки. – Львів. – 1931. – Грудень.
- Макар М. Розвиток молоді в ружанці і забавах // Шлях вихованняй науки. – Львів. – 1931. – листопад.
- Чепіга Я. Проект української школи // Світло. – 1913. – Декабрь.
- Кудрявцева Н.В. Дидактические игры и занимательные задания для 1 класса четырехлетней начальной школы. – К.: Рад. школа, 1989.
- Кудрявцева Н.В., Кочерга І.П. Ігри на доказілі // Початкова школа. – 1985. – №8.
- Кудрявцева Н.В. Науковий підхід до гри в начальному процесі початкової школи // Порядник методиста. – К.: Видав. КМПУВ, 1997. – 112 с.

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Володимир ШАХОВ

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ БАЗОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Серед понять, із яких доводиться мати справу педагогам, "методологія" є одним із найбільш невизначеніших, багатозначаних і навіть суперечливих.

Невідність починається із самого визначення методології. Дуже часто воно висходить не стільки з аналізу реальних потреб і тенденцій розвитку виксовання та науки, які його вимчає, скільки із загальніших філософських основ, що не дають однозначного її розуміння. Слово "методологія" походить у свідомості багатьох з чимось абстрактним, далеким від життя, із цитатами з філософських текстів, ідеологічних та адміністративних документів, слабко пов'язаних із педагогічкою та актуальними потребами педагогічної теорії та практики. Змішування різних понять – філософських, адміністративних і методологічних – багато в чому обумовлено тим, що роками радянським педагогам-дослідникам доводилося "обнауковувати" вказівки керівників інстанцій.

Залежно від рівня розгляду методологію розуміють по-різному. В широкому значенні її трактують як систему принципів та способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про цю систему. Згідно з іншим визначенням – це вчення про метод наукового пізнання та перетворення світу. У сучасній літературі мова йде про методологію наукового пізнання, яку розуміють як вчення про принципи побудови, форми та способи науково-дослідної діяльності. У педагогіці методологію визначають як "вчення про принципи, методи, форми та процедури пізнання та перетворення педагогічної діяльності".

Проявідним компонентом педагогічної діяльності є процес виксовання (педагогічний процес). Тому методологічний образ виксовного процесу зосереджений у моделі виксовання. В основі текіл чи інших моделей можуть лежати різні розуміння суті виксовного процесу. Наприклад, под виксованням може розумітися:

- передача попередніми поколіннями наступним соціаль но значущого досвіду;
- взаємопов'язана діяльність педагога та вихованця із метою цілеспрямованого впливу на розвиток особистості останніх;
- процес прогресивних змін особистості;
- організована взаємодія учня з навколошнім світом і самим собово.

Якщо узагальнити усі названі підходи до розуміння суті виксовання, то можна викремити два принципово відмінні.

Перший – це так звана технократична парадигма з її уявленнями про виняткову могутність виксового впливу. Виксовання у ній розглядається як "виробнича система", аналогічна ручному продукуванню речі, а виксователь уподоблюється складівтору, який за допомогою певних методів і засобів з "необробленої брили" творить досконалій образ, загалегідь сформований у його уяві.

Другий – у руслі натуралістичної парадигми стверджує, що діяльність розвивається спонтанно, сама по собі, як органічно зростає рослина. Виксовання у цьому вигляді трактується як догляд, а виксователь уподоблюється садівнику, який турботливо й обережно допомагає процесові розвитку, що відбувається природно.

Названі основні парадигми залишаються актуальними для будь-якої виксової системи, певною мірою якії представлені і в процесі базової педагогічної підготовки майбутніх учителів. Уся історія педагогічної думки, – писав Дж.Дьюї, – позначена боротьбою двох ідей: ідеї про те, що виксовання – це розвиток, який відбувається зсередини, що воно ґрунтуеться на

природних завданнях, та ідеї про те, що виковання – це формування, яке йде ззовні і являє собою подолання природних наскінків, заміну їх, набутими під зовнішнім тиском наскінками.

На думку І.Фомічової [2], сучасна педагогічна наука нагромадила величезну масу педагогічних даних як теоретичного-методологічного, так і прикладного характеру, які може стати критичною в наслідок неможливості її продуктивного використання через різномірність і суперечливість багатьох педагогічних ідей, положень, концепцій, категорій, термінів, технологій, процедур і методик.

Одночасне існування теологічного, антропологічного, екзистенціального, соціологічного, комуністичного та ін. поглядів на суть, зміст і цінність людського життя свідчить про можливість наявності різних педагогічних методологій у рамках різних парадигм.

Переосмислення багатьох раніше безумовних ідей і положень приведе, очевидно, до відмови від формулювання загальних норм й універсальних теорій у галузі виковання, тобто дозволить перейти до диференційованої методологічної освітньої стратегії, до так званої поліметодології, за якої можливо є одночасне співіснування в педагогічній теорії різних парадигм (усіма визнаними науковими підходів) розгляду ключових явищ виковання.

Під поліпарадигматичністю виковання І.Фомічова розуміє “допустимість існування декількох методологічних систем, у рамках яких вибудовуються цілісні, закончені моделі формування особистості й викованого процесу, враженні у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання й виковання” [2]. Вони можуть принципово відрізнятися як за цілями і змістом, законами і закономірностями, так і за механізмами дії й прояву, а отже, і за результатами. На думку І.Фомічової, перехід на позицію поліпарадигматичного педагогічного мислення дасть можливість більш продуктивно прогнозувати, проектувати і реалізовувати новації з позицій гармонізації цілей, обґрунтованого вибору й інтегративного поєднання різних освітніх стратегій, підходів і процедур.

Аналізуючи досвід систематизації різних освітніх моделей, можна виділити декілька основних напрямків, які існують у сучасній педагогіці: особистісно орієнтований, креативний, антропологічний, культурологічний, соціологічний, технологічний, інформаційний, цілісний (холізм).

Сьогодні відбувається різносторонній інтенсивний пошук основних підходів щодо нової стратегії виковання майбутнього вчителя. У цьому беруть участь не тільки педагоги, а й психологи, соціологи, філософі. У цьому зі значними змінами в суспільнно-політичному та економічному розвитку нашої держави виникає необхідність оновлення концепції базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Демократизація та гуманізація освітньої системи, варіативність шляхів освідченні середньою освітою, запровадження державних освітніх стандартів, інформатизація та технологізація усіх сфер суспільного життя, перехід на ступеневу систему професійної підготовки фахівців із вищою освітою є реальними передумовами розробки нової концепції загальнopedагогічної підготовки вчителя.

Нагадаємо, що під загальнopedагогічною підготовкою вчителя ми розуміємо процес навчання студентів у системі навчальних занять із педагогічних дисциплін і результат, який характеризується певним рівнем розвитку особистості учителя, сформованості системи загальнopedагогічних знань, умінь та навичок.

Описати концепцію базової педагогічної підготовки – значить охарактеризувати основні її компоненти – мету, зміст, принципи, засоби й форми.

Обґрунтуючи свою концепцію, ми виходимо із наявної на даний час загальної поліметодологічної парадигми, яка дає можливість більш продуктивно прогнозувати, проектувати і реалізовувати новації з позицій гармонізації цілей, обґрунтованого вибору й інтегративного поєднання різних освітніх стратегій, підходів і процедур.

Визначаючи мету базової педагогічної підготовки, ми спираємся на особистісно орієнтовану методологію, згідно з якою можна особистість є неповторною індивідуальністю. Розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя є головною метою в гуманістичній психології і педагогіці і постає даний в основу варіативної системи освіти й диференціації освітніх програм і стандартів базової педагогічної підготовки. У центрі гуманістичної педагогіки – унікальна цілісна особистість, що праугне до реалізації своїх можливостей (самореалізація), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомленій вибір у

рівномірних професійних ситуаціях. Дослідження особистістю певної якості прототипується провідним завданням викования – на відміну від формалізованої передачі майбутньому педагогу знати і соціальні норму традиційний парадигмі.

Нинішній етап розвитку педагогіки характеризується двома зовні суперечливими тенденціями. По-перше, заеднання демократизації усіх сфер суспільного життя плюраалізм як один із характерних її принципів все більшіший у педагогічній науці та практиці. Отже, педагогічна діяльність нарешті отримала можливість реалізувати свою чи не найбільшішу імманентну властивість – креативність. По-друге, якість результатів педагогічної діяльності залежить від чіткості процесу її організації. Це потребує запровадження сучасних технологій її здійснення, більш строгого визначення критеріїв оцінки та відповідних засобів діагностики результатів педагогічної діяльності. Отже, на порядку денного стоять питання розробки стандартів вищої педагогічної освіти.

Названі основні тенденції у розвитку педагогіки обумовлюють необхідність істотного перегляду процесу формування особистості майбутнього учителя, від якого й буде залежати успішність реалізації поставлених завдань підвищення якості усіх ланок освітньої галузі.

Як відомо, педагогічну діяльність від усіх інших відрізняє її творчий характер. Рівномірність, неповторність ситуацій, які повсякчас доводиться розв'язувати учителеві надзвичайно важко піддається формалізації. Проте відрізняє творчість педагога від волонтеризму можна тільки зіставляючи її з певним нормативом. На єдність нормативу та творчості вказує М. Поташник. Норматив, на його думку, алгоритмізує, формалізує навчально-викований процес, а творчість передбачає зміну нормативного, новаторство. Будь-який стандарт заперечує творчість, але будь-яка творчість певною мірою виробляє нове правило, стандарт для конкретної ситуації. “Тільки єдність нормативу і творчості, типового та індивідуального, обов'язкового і варіативного, загального та особливого позбавить педагогічну діяльність від догматичних пут рецептурності, а творчі пошуки учителів — від досадних помилок, суб'єктивних оцінок”, – слушно зазуває М. Поташник [1, 24]. Тому також важливим є прагнення домогтися оптимального співіснування цих двох суперечливих тенденцій як у педагогічній діяльності, так і в процесі підготовки до неї під час навчання у ВНЗ.

Создати на концепції формування іднісних орієнтацій студентської молоді передбачає засвоєння таких соціальних якостей, що дозволяють майбутнім учителям успішно адаптуватися в сучасному нестабільному світі і реалізовувати свої творчі сили. Мета загальнопедагогічної підготовки – проектування й реалізація індивідуальної “траєкторії” професійної діяльності на основі засвоєння соціального досвіду.

У сучасній теорії і високій практиці вищої школи в якості пріоритетних отримали розвиток ідеї акмеології педагогіки співробітництва.

Акмеологічна концепція викования зарівняє ана на цілісній розвиток людини, духовно-морального потенціалу її особистості та індивідуальності в системі освіти (Ю. Гагік, Н. Кульгина, В. Максимова, А. Рєзак та ін.). Теоретичного основою даної концепції викования є акмеологія – наука про фактори досягнення вершин розвитку людини на кожному віковому етапі її життя.

Важливість розробки теоретико-методологічних засад базової педагогічної підготовки учителя продиктована ще й потребою сутєвого оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки на основі принципів науковості, цілісності та інтеграційності. Сьогодні ж у змісті дисциплін педагогічного циклу народко спостерігається дві крайності. В одних випадках автори прагнуть до сутто науково-теоретичного вкладу основних педагогічних положень. Основні суперечки ведуться навколо визначення предмета педагогіки, її належності до науки чи мистецтва, класифікації форм і методів навчання та викования і т.п. При цьому не береться до уваги, що педагогіка – наука, яка має науково-практичний характер. Тому майбутнім учителям споглядальні дискусії науково-теоретичного плану мало давати для практичної діяльності.

Інша крайність полягає у спробах звести педагогіку до поєднання теоретичного обґрунтування рекомендацій. Такі “поради” не сприяють професійному становленню майбутніх учителів і не дають відповіді на запити практики. У цьому контексті доречним є застереження К. Ушкінського: “вивчення педагогічних правил не дає никакої користі... Усіх їх можна вмістити на одному друкованому аркуші, і з них можна сікти деяль на томів. Це одне вже свідчить, що готові зовсім не у вивчені правил, а у вивчені тих наукових основ, із яких ці

правила витримують” [3, 57]. Відсутність науково-теоретичного обґрунтування емпірично виснованих новаторських систем навчання та викования приводить до того, що їх ефективність не перенесення в нові умови стає неможливим і, як правило, не дає позитивних наслідків.

Став очевидним, що вдосконалення змісту визначенських дисциплін потребує розв'язання цілого ряду проблем. Особі наукою вважають їх розв'язання в інтеграції дисциплін педагогічного циклу (педагогіка, історія педагогіки, методика виковання роботи, основи педагогічної майстерності) (А.Бойко, І.Богданова). Не заперечуючи самої ідеї інтеграції, ми вважаємо запропонованій варіант її реалізації недостатнім. Інтеграція педагогічних дисциплін без забезпечення їхнього взаємозв'язку з психологією не дозволяється кардинально поліпшити якість педагогічної теорії та професійної підготовки вчителів. Отже, ідея забезпечення органічного взаємозв'язку педагогіки та психології, яку відстоювали найвидатніші педагоги минулого (К.Ушинський, П.Калтірев, О.Нечеєв, П.Блонський та ін.), залишається актуальну і тепер. Так, розв'язуючи проблему вдосконалення змісту базової педагогічної підготовки майбутніх учителів з позиції інтегративності, вважаємо за доцільне в курсі педагогіки більше уваги зосереджувати на розгляді таких ключових ідей: “психологічну теорію розвитку особистості як наукова основа педагогіки”, “стадії педагогічного спілкування та їх викований потенціал”, “теорії пізнавального розвитку особистості як наукова основа процесу навчання”, “психологічні механізми та закономірності розвитку мотиваційно-цінової сфери особистості – наукова основа викования” тощо.

Реалізація вищезгаданих методологічних принципів здійснюється також у тісному взаємозв'язку з культурологічним, антропологічним і технологічним підходами.

Культурологічний підхід – ініції модного напрямок, у якому культура виступає як цінність. Однак при цьому часто відбувається редукція уявлення про культуру до норм поведінки людей, приписується роль знання. У зв'язку з тим, що об'єкт “культура” онтологічно не визначеній і розмитий, кожен дослідник, як правило, формує своє уявлення про цей феномен. До діалогу культур ми звертаємся при розробці змісту базової педагогічної освіти, зокрема “мети викования”, “основні напрямки викования”.

Головні об'єкти антропологічного підходу – людина, особистість, культура. На жаль, вітчизняною педагогічною науковою цей підхід практично ігнорується, зводиться або до особистісно орієнтованого викования, або до врахування етнологічних і етнографічних факторів. Наша заангажованість цим підходом найбільше простежується при розробці та розгляді таких ключових питань педагогіки: “особистість як об'єкт і суб'єкт викования”, “фактори розвитку особистості”, “учитель як організатор педагогічного процесу”.

У технологічному підході системоутворюальним елементом слугує технологія, за допомогою якої здійснюється взаємодія педагога та учнів. Такий підхід тривалий час сприймався як технократичний, часто підкреслюючи методики навчання. Згодом став сформуватися як необхідний і важливий природний методичний компонент усієї педагогічної системи. Нині він знаходитьться на етапі формування і нагромадження часткових і глобальних технологій. Рефлексів складова цього підходу незначна, спостерігається запозичення методологічних уявлень про системні й інформаційні технології. На наш погляд, коректним є застосування принципів цього підходу лише до однієї із складових педагогічного процесу – процесу навчання. Спроба ж перенести сферу його впливу на процес викования вступає в суперечність з іншими методологічними орієнтирами, в першу чергу, з особистісно орієнтованого парадигмового викования.

У світлі вищезгаданого нама вже начекані головні ідеї, що покладені в основу концепції базової педагогічної освіти майбутнього вчителя.

1. Базова педагогічна освіта становить цілісну систему підготовки з теорії та історії педагогіки, теоретичної та практичної підготовки в процесі заняття із предметів педагогічного циклу, неперервної педагогічної практики.

2. Інтегративну якість, що відображає результат викования та навчання в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, є творчо індивідуальність майбутнього учителя, його готовність до самостійної творчої діяльності з розв'язанням педагогічних завдань, основу якої складає системність загальнopedагогічних знань, умінь і навичок.

3. Сутність професійної педагогічної освіти – це людінознавство, де головним об'єктом вивчення стає людина в системі її педагогічної професійної діяльності.

4. Методи, засоби, технологія базової педагогічної освіти обумовлені особливостями освітньо-педагогічної установки як школи в іншого рівня досягнень учасників студентського віку з яскраво вираженою соціальною, професійно-навчальною, науково-дослідною діяльністю. Пріоритетом викованої системи в іншій педагогічній школі є духовно-моральні цінності у викованні майбутнього вчителя.

5. Провідними принципами організації базової педагогічної освіти є такі:

- єдність усіх компонентів процесу базової педагогічної освіти: цільового, змістового, операційно-дійового, стимулюально-мотиваційного, контролюно-регульувального та оцінювально-результативного;

- взаємодія особистісно орієнтованої і соціально орієнтованої педагогіки індивідуальності, взаємодія педагогіки управління й педагогіки підтримки розвитку особистості студента;

- інтеграція змісту дисциплін педагогічного циклу на ґрунті цілостності наукових знань, що означає врахування при проектуванні змісту базової педагогічної освіти найновіших досягнень усіх соціально-гуманітарних, в першу чергу психологічних, дисциплін;

- диференціація процесу базової педагогічної освіти та індивідуалізація професійних умінь і навичок, які ґрунтуються на закономірностях індивідуального розвитку кожної особистості та необхідності їх врахування при конструуванні змісту форм організації навчання;

- педагогічно доцільна взаємодія учасників навчально-виксовного процесу, яка ґрунтується на необхідності врахування соціально-психологічних механізмів розвитку особистості майбутнього вчителя та вимогах особистісно орієнтованого підходу;

- технологізація процесу базової педагогічної освіти, що викликана запитами життя й педагогічної практики, які мають тенденцію до інтенсифікації технологізації.

Реалізація основних ідей означеної вище концепції й розробка нової моделі базової педагогічної підготовки дозволять створити необхідні умови для саморозвитку майбутнього вчителя в ході отримання в іншій освіті.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы разработки и опыта: Пособие для учителя. – К., 1988. – 120 с.
2. Фомінцева И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания // Педагогика. – №9. – 2001. – С.11-19.
3. Ушинський К.Д. Чоловек як предмет воспитання. Опыт педагогики своєї антропології. Собр. соч. Т.3. – М.-Л., 1950. – Т.1.

Роман ГУРЕВИЧ, Василь АТАМАНЮК

### ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Заняття в аудиторіях і лабораторіях навчальних закладів закінчуються. Але далеко не закінчується навчальна робота студентів. Належно тільки тепер розпочинається найбільш важлива і відповідальна частина – самостійна робота над навчальним матеріалом. У її процесі відбувається успішне засвоєння навчального матеріалу, формуються навички самоосвіти, необхідні для творчого вчителя, що дають можливість постійно розширювати і постійно доводити знання, орієнтуватися в потоках наукової інформації та ефективно використовувати всі можливості, прогресивні методи у викованні підростаючого покоління.

Однак результати самостійної роботи принесуть максимальний ефект лише у тому випадку, коли буде забезпечений надійний і систематичний контроль навчальної діяльності студентів з боку викладачів.

Організація і контроль самостійної роботи студентів, як показав досвід, дозволяє успішно вирішувати питання, зв'язані з поповненням підготовки майбутніх вчителів, зокрема:

- скорочення термінів адаптації першокурсників;

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- упорядкування самостійної роботи, ритму дня, створення найбільш сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості;
- зменшення числа випадків несвоєчасної здій наявністю завдань і підвищення їх якості;
- ширше застосування студентів до проведення суспільно корисної діяльності, до науково-дослідної роботи;
- формування потреби у постійній самоосвіті;
- підвищення успішності і якості навчання.

Успішне вирішення цих питань можливе при використанні науково обґрунтованої організації самостійної роботи студентів, що передбачає також створення оптимальної системи контролю знань, умінь і навичок.

Відомо, що засвоєння навчального матеріалу, формування умінь і навичок, розвиток познавальних здібностей студентів відбувається у процесі самостійного виконання ними системи вправ, адекватних меті засвоєння, тобто у процесі самостійної роботи. Залежно від рівня підготовки студентів, ступеня і профілю навчального закладу використовуються різноманітні види самостійної роботи, змінюються їх зміст. У вищих навчальних закладаходержати широке застосування такі види:

- закріплення і поглиблена вивчення навчального матеріалу за допомогою підручників, посібників й інших джерел;
- самостійне вивчення окремих тем і розділів дисциплін;
- виконання графіческих, розрахункових і інших індивідуальних домашніх завдань;
- підготовка до семінарів, практичних заняттв, лабораторних робіт, колоквіумів, проміжного контролю знань, контрольних і самостійних робіт;
- виконання курсових робіт і проектів;
- участь у виконанні дослідницьких робіт.

Наведені види самостійної роботи і їх зміст передбачають не тільки вивчення, повторення і закріплення навчального матеріалу, тобто розв'язання вузько освітніх завдань, але і творчу роботу студентів, спрямовану на розвиток здібностей до пошуку, дослідження, на формування таких якостей, як наполегливість у досягненні мети, працебудівність, необхідніх у житті, в потійній трудовій діяльності.

Таким чином, самостійна робота студента передбачає таку його діяльність, яку він виконує без посередньої участі викладача, але за його завданням, під його керівництвом і спостереженням.

Аналіз стану самостійної роботи у вищому навчальному закладі свідчить про наявність ряду об'єктивних і суб'єктивних причин, що знижують її ефективність. Значна частина випускників школ, що поступили у ВНЗ, не має достатнього уявлення про організацію навчальної праці, не володіє розвинутими навичками самостійної роботи. Не заважаючи викладачі, праціально оцінюють значення і місце дисциплін, що читаються, у підготовці спеціаліста, надмірно навантажуючи студента різними завданнями. Часто трапляються випадки, коли зміст окремих завдань дублюється; даються завдання, що не торкаються вузлових питань курсу або виконання яких вимагає переважно репродуктивного мислення. У ряді випадків, через неправильне розуміння окремими викладачами призначення академічних атестацій, передатестаційний і атестаційний час використовується для студентів надмірно завантаженим ревюми завданнями, колоквіумами, контрольними роботами, що не дозволяє об'єктивно оцінити знання.

Зазначені недоліки можуть бути усунуті при правильному організації самостійної роботи студентів, яка включає такі основні етапи: визначення затрат часу, планування, організація і контроль самостійної роботи студентів.

Згідно з прописаними нормами, для гармонійного розвитку студента може викрачати на навчальну діяльність в середньому 57-60 год. у тиждень. Аудиторне та життєве навантаження на молодших курсах – 36 і на старших – 30 год.; на самостійну роботу студента може бути відведено 24 год. у тиждень на молодших курсах і до 30 год. – на старших.

Керуючись цими вказівками, декан разом із завідувачами кафедр на підставі навчального плану і значення дисциплін встановлюють допустимі затрати часу на аудиторні заняття і самостійну роботу з кожної дисципліни.

Визначення фактичних затрат часу на самостійну роботу з кожної дисципліни проводять викладачі. Ця робота може проводитися у двох етапах.

На першому етапі використовується метод експертних оцінок. Викладач із класного досвіду, викладачу необхідно визначити затрати часу на виконання кожного завдання, на підготовку до кожного контрольного заходу і роботу з матеріалами лекцій. Цим методом визначаються затрати часу з орієнтацією на "середнього" студента, тобто не враховуються коливання залежно від рівня підготовки студентів. Передбачувані затрати необхідно обговорити на кафедрі і прийняти як вихідні дані для подальшого дослідження. У випадку необхідності одержані дані можуть бути перевірені експериментальним методом. Для проведення експерименту вибираються завдання і пропонуються для виконання молодим спеціалістам (магістрантам, аспірантам) або старшокурсникам, які, виконуючи завдання, фіксують в листі затрати часу.

На другому етапі визначення затрат часу проводиться шляхом спостережень за роботою студентів, для чого використовуються методи анкетного опитування, самофотографування і прямого хронометражу.

Метод анкетування використовується для визначення кожним студентом фактичних затрат часу на виконання конкретного завдання, на підготовку до кожного контрольного заходу і на роботу з науковою літературою. В анкетах студенти ведуть облік затрат часу на виконання одного завдання (робота з науковою літературою з курсу, підготовка до проміжної і семестрової перевіри знань, до практичного заняття, лабораторної роботи, оформлення звіту, виконання графічних завдань тощо). Разом із завданням студент одержує і здає анкету. Такий підхід збільшує число анкет, але суттєво підвищує правдивість даних про затрати часу. Для того, щоб брати до уваги коливання затрат часу залежно від рівня підготовки студента, в анкетах наводиться середній бал його успішності з усіх і окремо із споріднених дисциплін. Як показує наш досвід, метод анкетування доцільно використовувати для завдань, які виконуються за відносно короткий проміжок часу.

Метод самофотографування використовується для визначення затрат часу на ті завдання, які виконуються протягом тривалого проміжку часу (підготовка реферату, виконання домашніх завдань, курсових робіт і проектів). Студент реєструє час, витрачений на виконання окремих етапів роботи. Результати самофотографування заносяться у спеціальні анкети, які відаються одночасно із завданням. Заповнені анкети поетапно перевіряються викладачем під час консультацій. Одночасно із здачею виконаного завдання здається й анкета.

На базі результатів спостережень двох етапів визначаються затрати часу на виконання кожного контрольного заходу і на самостійну роботу з дисциплінами в цілому. При цьому необхідно більше орієнтуватися на результати методів анкетування і самофотографування тих студентів, у яких рівень підготовки найбільш характерний для досліджуваних груп даної спеціальності.

Якщо результати затрат часу, одержані різними методами, суттєво відрізняються, необхідно провести прямий хронометраж, який дає найдостовірніші результати. Для створення більш природних умов при проведенні самостійної роботи рекомендується проводити хронометраж лише для студентів, що проживають у гуртожитку. У дослідженнях повинні брати участь студентів за рівнем підготовки: добре, середнє і слабко підготовлені. Сирім студентам ведуть хронометраж протягом усього часу виконання завдання.

Оскільки затрати часу на самостійну роботу залежать від багатьох факторів, які можуть не в змозі врахувати або порівняти, тому часто опитування повинно бути достатньо великим, щоб міг виконуватися закон великих чисел.

Одержані дані про затрати часу на самостійну роботу з аудиторної заняття зводяться у спеціальну таблицю і визначаються затрати часу на виконання кожної дисципліни. Наявність у таблиці затрат часу на аудиторну заняття дозволяє визначити співвідношення часу аудиторної і самостійної роботи, яке прийнято більшістю ВНЗ – для молодших курсів 3:2, для старших 1:1. Таке співвідношення відповідає сумасінним уявленням про організацію навчального процесу у ВНЗ і вимогам підготовки спеціалістів.

Організація самостійної роботи з будь-якого предмета повинна бути спрямована на розв'язання двох взаємозв'язаних завдань: 1) розвинати у студентів самостійність у

пізнавальній діяльності, тобто вчити їх самостійно здобувати знання; 2) вчити студентів самостійно використовувати знання у навчанній практичній діяльності.

Студент, який володіє навичками самостійної роботи, активніше і глибше засвоює навчальний матеріал, викладається краще підготовленним до творчої праці, самоосвіті і продовження навчання. В умовах науково-технічної революції це єдине "старінка" відомостей викликає необхідність безперервного поповнення знань. Однак, самовільне формування раціональних привітомів навчання, робота з книжкою, як показує досвід, протикає повільно і малоекективно, оскільки з підручником уміють працювати не всі студенти. Насамперед це стосується першокурсників. Підраховано, що за час перебування у вищому навчальному закладі студент почищує вже близько 25-ти тисяч сторінок різних посібників. Засвоїти таку кількість інформації непросто. Отож, потрібно научитися з цього потоку вибирати "раціональне зерно" і робити це теж раціонально, на наукових засадах. Стандартні методи роботи з підручником, що склалися у молоді протягом шкільних років, нераціональні.

Перше основне завдання роботи з книжкою – з'ясувати і засвоїти прочитаний матеріал; друге – зрозуміти прочитане; третє – зробити з прочитаного необхідні для пам'яті висновки; четверте – дати собі звіт, чого нового навчилося після прочитання книги.

Читання – не бездумне "ховтання" сторінок, а активне, цілеспрямоване управління пізнавальним процесом. Тому студент, який хоче научитися самостійно працювати з підручником, повинен вирішити з викладачем ряд навчально-логічних завдань. Серед них:

- відбір інформації на поставлене викладачем запитання;
- виділення основного і другорядного у навчальному тексті;
- складання плану-концепту;
- робота над поняттями, закономірностями, теоретичними принципами, доведеннями;
- групування й класифікація вивченого матеріалу, узагальнення й мінімізація вивченого, застосування набутих знань і застосування їх у пам'яті.

Перш за все треба научитися читати текст. Для цього ми рекомендуюмо використовувати такий алгоритм:

1. Прочитати текст повністю.
2. Поставити собі запитання: "Що хотів сказати автор?"
3. З'ясувати, чи співпадає Ваша відповідь з назвовою темою тексту. Якщо так, то можна приступати до детального вивчення матеріалу.
4. Прочитати абзац навчального тексту.
5. Відповісти на запитання: "Про що говориться у даному абзаці?"
6. Записати перший пункт плану: коротко, своїми словами, у вигляді названого речення чи з запитання.
7. Прочитати новий абзац і виконати дії 5, 6.
8. Після закінчення читання всього тексту відповісти на запитання: "Що є головним у даному тексті?". Чи співпадає Ваша теперішня відповідь з тією, яку Ви давали при розгляді пунктів 2-3? Якщо так, то у Вас розкинути вміння та навички виділяти головне в навчальному тексті при першому знайомстві з ним. Якщо ж між першого і другого відповідю є няку розбіжність, то слід встановити, чому вона виникла. В результаті такого аналізу Ви зможете виділити головне в тексті.
9. Переглянути ще раз пункти плану і відкинути ті, що не мають зв'язку з головним.
10. Ще раз прочитати текст і на певний пункт плану дати коротку відповідь. Записати її.
11. Після всього прочитання свій план-тези і опрацьованого матеріалу.
12. Виділити з тексту аргументи, за допомогою яких автор доводить головне (тезу).
13. Зобразити у вигляді схеми, алгоритму шлях доведення тези, що допоможе усвідомити логічну структуру навчального матеріалу.
14. Подумати, чи не можна викласти той же матеріал стислише. Скласти свій план його викладу.
15. Розказати зміст опрацьованого матеріалу самому собі, спочатку користуючись планом-тезами, а відтак по пам'яті. Після того, як матеріал засвоєно, переказати його товаришеві, вислухати його зауваження. Після такого самоконтролю можна стверджувати, що студент засвоїв матеріал свідомо.

План-тези має бути виражений у 10-20 разів меншою кількістю слів, ніж сам текст. Якщо студент складає багатослівний план-тези, то він не розуміє матеріалу, не вміє або не хоче думати. І це є зовнішньовою ознакою несумісного ставлення до роботи.

Важливе значення має місце, де студент організовує свою самостійну роботу. Дуже зручно працювати у чистальному залі бібліотеки, начальних кабінетах: тут робоча обстановка, завжди під руковою енциклопедії, словники, довідники, за допомогою яких можна з'ясувати незрозуміле.

На завершення варто зазначити, що тільки правильно організована систематична самостійна робота студентів над науковими предметами і надійний та ефективний контроль за нею з боку викладачів дозволять вирішити завдання вищої школи – сформувати у студентів науковий світогляд, систему сучасних професійних знань, а також розширити теоретичність.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Арищенко В.М., Атанасов Г.А. Учебная деятельность студентов. – Донецк: "ЕАИ-пресс", 2000. – 80 с.
2. Агаманян В.В., Гуревич Р.С., Коноплевський Л.П., Цвітак С.Д. Тобі, першокурснику... (рекомендації, поради, навчальні програми). – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2000. – 77 с.
3. Кобозєв Н.Н., Соломоненко В.Д. Самостоятельная работа студентов специальности "Общетехнические дисциплины и труд" / Методические рекомендации. – Киев, 1983. – 33 с.

Оксана МАРУЩАК

## ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ У ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ

В умовах становлення суверенної України тенденції соціального та економічного розвитку передбачають підготовку спеціалістів, які не лише досконало володіють основами конкретної професії, а й уміють застосовувати свої знання для освоєння нових виробництв і трудових функцій. Сучасне виробництво характеризується швидким оновленням предметів і знарядь праці, механізацією і комп'ютеризацією виробничих процесів, використанням нових матеріалів, глибокими перетвореннями в організації і технології виробництва. В результаті зростають вимоги не лише до машин, техніки, а й до працівників. Спеціальні знання, висока фаховість підготовки, загальна культура особистості перетворюються в обов'язкові умови успішної праці.

Підвищення вимог до рівня підготовки конкурентоспроможного спеціаліста потребує розробки нових педагогічних систем і підходів. Перед освітою постають завдання координування та узгодження навчально-виховного процесу в цілому, усунення стереотипів навчання та виховання учнів; грунтования змін у навчальних планах і програмах з різних предметів, які повинні утворювати єдине взаємопов'язане ціле, логічно доповнювати один одного, забезпечувати настінність у навчанні, доцільність, актуальність і системність знань учнів.

Одним із перспективних напрямів удосконалення професійної освіти є взаємодія інтеграції та диференціації знань, форм і методів навчання. Мова йде, перш за все, про природну гармонію інтеграції та диференціації як складових єдиного процесу створення цілісної духовної системи світу. Єдність світу як цілісна система передбачає якісну багатоманітність явищ. Звідси виникають дві тенденції: прагнення відобразити єдину картину світу, подати його як єдине ціле (синтез, інтеграція); глибше і конкретніше пізнання закономірності та якісну різноманітність різних структурних систем (аналіз, диференціація) [7, 179]. Ці тенденції діалектично зумовлюють і доповнюють одна одну.

Загальні проблеми інтеграції та диференціації в освіті, зокрема її гуманістичний аспект, висвітлені в статтях українських науковців: соціально-економічні проблеми інтеграції в освіті, інтегративна сутність моральної культури педагога, питання інформаційної моделі інтеграції наукових знань, інтеграція змісту навчання в закладах профтехосвіти, концептуальні підходи до інтеграції змісту освіти у професійно-технічних навчальних закладах, інтегративні тенденції змісту освіти у професійно-технічних закладах освіти тощо [2, 23].

Проблемами інтеграції та диференціації у професійній освіті опікуються група науковців Львівського науково-практичного центру Інституту педагогіки і психології професійної освіти

АПН України. Протягом останніх десяти років створено наукову школу інтеграції. Спільною метою основних напрямів наукового пошуку є розробка теоретико-методологічних основ дидактичної інтеграції, а результати науково-практичних досліджень утримуються в навчальній процес з іншої та професійно-технічної школи.

Теоретико-методологічні та методичні основи дидактичної інтеграції у професійно-технічній освіті додержує група науковців під керівництвом доктора педагогічних наук І.Колоської. Зусилля науковців спрямовані на розв'язання та координацію ряду проблем, які утворюють декілька напрямів, що поз'явлені з інтегративним підходом до навчання. Це аналіз тенденцій міжнародного створобітництва з проблем інтеграції в освіті, проблема інтеграції теоретичного та виробничого навчання, використання інтегративного підходу до комп'ютерного навчання у професійно-технічній школі, інтеграція елементів контролю у модульному навчанні та ін. Група вчених організовує наукові дослідження з проблем дидактичної інтеграції, тобто інтеграції автономних навчальних дисциплін, з метою упорядкування навчальних потоків, зменшення кількості навчальних курсів, збільшення часу на їх освоєння, посилення диференціації дидактических цілей, поглиблення підготовки спеціалістів.

Досвід науковців м. Полтави, які працюють під керівництвом члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук В.Ільченко, свідчить про доцільність дослідження проблем інтеграції та диференціації у діалектичному взаємоз'язку. Результати дослідження полягають в дидактично доцільно використати у навчально-виховному процесі професійної школи.

Зарубіжні науковці розглядають інтеграційні тенденції у професійній освіті, психологічні аспекти професійної підготовки особистості, інтеграцію в процесі навчання тощо.

Диференціація та інтеграція в дидактиці – протилежні складові однієї сутності, логічною основою для єдності яких на всіх етапах є для закону єдності і боротьби протилежностей у конкретних проявах (наявність і необхідність аналізу і синтезу, індукції і дедукції, абстрагування та конкретизації). Однак на різних етапах розвитку наукового знання переважає той чи інший метод. Так, сучасний етап науково-технічної революції характеризується домінуванням процесів інтеграції. Безперечно, що диференціація наукового знання також має місце в його розвитку, але її відображення якісно змінюється: якщо раніше нові науки виникали за рахунок диференціації знання, то зараз вони виникають переважно за рахунок інтеграції.

Через необхідність вивчення складних, комплексних, інтегрованих систем один і той же об'єкт додержується цілою групою наук. У результаті цього процес диференціації наук "має зворотним боком інтеграцію" [9, 36]. Інтеграція певним чином сприяє ліквідації однобічності і роз'єднаності у дослідженнях складного об'єкта. Це є наслідком того, що диференціація знань, сприяючи широкому поділу об'єкта за вузької спеціалізації, пресходить до залеження самій себе сале через інтеграцію [7, 48]. Диференціація передбачає відокремлення елементів змісту певної системи; а інтеграція – систематизацію цього змісту, утримання елементів в єдиному цілому.

Інтеграція знань допускає диференціацію навчального матеріалу залежно від типу навчального закладу, профілю підготовки учнів, їх інтересів та нахідок. Це поз'являє з тим, що поряд з інтеграцією наук інтенсивно відбувається і протилежний до неї процес виділення з широких галузей знання (фізики, хімії, біології та ін.) спеціальних, вузьких галузей. Диференціація наук має суттєвий вплив на спеціальну, професійну підготовку.

У професійно-технічних навчальних з'ясуваннях (ПТНЗ) проблема диференціації навчання має досить актуальній характер. Цьому сприяє необхідність поєднання індивідуалізованого навчання учнів, особливо щодо викладання спеціальних предметів й інструктажу на заняттях виробничого навчання, де майстри орієнтується на "середнього учня", для якого характерний певний темп розуміння навчального матеріалу, а також засвоєння навчального матеріалу певної складності.

На початку 80-х – на початку 90-х років у лабораторії професійно-технічної освіти НДІ педагогіки України здійснювалось широкомасштабне науково-педагогічне дослідження диференційованого навчання у з'ясуваннях профтехосвіти. Здобутки вчених у цій галузі, актуальні питання диференціації навчально-виховного процесу в з'ясуваннях професійно-технічної освіти, нові підходи до змісту профільної підготовки, гуманітарної освіти майбутніх робітників, проблеми

діяльності ПТНЗ, досвід роботи інженерно-педагогічних працівників університету у спеціальному збірнику науково-методичних праць [5] (Н.Нижчако, Н.Розенберг, О.Дубинчук, Г.Цибульська, Н.Талалуєва, А.Молчанова, І.Носаченко, Е.Ковалевчук та ін.).

Відомий дидакт і методист-фізик академік АН М.Шахмаєв, який зробив значний внесок у дослідження проблем диференціації навчання у загальноосвітній школі, дав також визначення: "Навчально-виховний процес, якому притаманне врахування індивідуальних відмінностей учнів, наскільки це можливо, диференціюванням процесом, а навчання в умовах цього процесу – диференціюванням навчанням" [4, 269-270]. Отже, визначення має на меті диференціацію як досягнення оптимального рівня засвоєння всіма учнями навчального матеріалу, тобто набуття знань, умінь, навичок, а також розумового розвитку, загальних і окремих здібностей кожного учня [3, 99].

Однією з важливих особливостей диференціювання підходу в професійно-технічній школі є класифікація професій за змістом трудової діяльності, рівнем складності, рівнем інтеграції, вимогами до загальної освіти і спеціальної професійної підготовки, терміну навчання. Науково обґрунтовані такі класифікаційні схеми диференціювання підходу: 1) за метою навчання; 2) за змістом навчання; 3) за методами навчання; 4) за організаційними формами навчання; 5) за засобами навчання.

Переїзд до диференціювання навчання в ПТНЗ ґрунтуються на кількох основних дидактических умовах: організації навчально-виховного процесу, що дозволяє оптимально враховувати рівень загальних і окремих розумових здібностей, а також попередньої загальноосвітньої та професійно-технічної підготовки кожного учня; врахуванні вимог суспільства, соціального замовлення, науково-технічного процесу, виробництва, задоволення інтересів особистості; удосконалення професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл [5, 17-18].

Враховуючи організаційні зв'язки професійно-технічної освіти з народним господарством, з виробництвом, зміст професійної, спеціальності підготовки слід визначати з урахуванням рівня розвитку технології, технології, економіки та організації праці робітників певної галузі. Зміст освіти і навчання повинен також відповідати вимогам державного стандарту підготовки кваліфікованих робітників.

Зміст навчання виконує розвивальну, загальноосвітню, виховну, професійну, світоглядну функції. Тобто когнітивні компоненти диференціюються горизонтально відповідно до їх функціонального спрямування. Крім того, наприклад, психічний розвиток суб'єктів передбачає вертикальну диференціацію змісту освіти залежно від їх вікових, типологічних та індивідуальних особливостей.

Вертикальна диференціація змісту має місце й у зв'язку з психологічною теорією поєднання засвоєння знань. Повне засвоєння необхідних знань вимагає ретельного добору та вертикального диференціювання їх за принципом від найпростіших до найскладніших форм, цим самим забезпечуючи кількаразове викчення головних понять, законів, категорій у різних іностаєнцях. Психологічною основою диференціації знань є процесуальна суперечність між навчанням і психічним розвитком учня, розв'язання якої спонукав педагогів до поєднання навчального матеріалу, диференційованого проектування його на конкретних учнях для того, щоб навчання відбувалося в зоні найближчого розвитку (за Л.Виготським).

Серед багатьох класифікаційних схем, що сприяють розумінню сутності диференціації у навчанні, важливе місце займає поділ на зовнішню і внутрішню диференціацію. Зовнішня диференціація передбачає таку організацію навчального процесу, що стосується диференціації структурних змін (створення диференційованих навчальних груп з урахуванням індивідуальних особливостей учнів). У іншому випадку розуміють таку організацію навчального процесу, за якою індивідуальний підхід до учнів здійснюється в умовах традиційного навчання у ПТНЗ без зміни структури навчальних груп.

Інтеграція як процес взаємопроникнення елементів знань з метою утворення нової цілісності здійснює свої гносеологічні і дидактическі функції. Інтегративність розглядається як всеохопливий принцип розвитку суспільства, науки, виробництва, освіти, що сприяє міждисциплініарній комплексності, узагальненості, ущільненості знань, методів і засобів пізнання, вивчення педагогічних явищ і процесів, новоутворень в освітніх структурах (А.Беляєва).

Інтеграція наук викликана потребами пізнання явищ у їхній єдиності. Науковий світогляд повинен мати цілісний характер, а не бути простовою сумою специфіческих для кожної науки

уявлень про світ. Саме інтегративні процеси сприяють формуванню цієї єдності знань у всіх їх формах і типах [6, 37].

Необхідною умовою реформування змісту освіти, що приводить до формування цілісної системи загальноосвітніх і професійних знань учнів, розвитку мислення, творчих можливостей особистості фахівця, є дидактична інтеграція. Зміст освіти певним чином відображає загальнонаукові та сучасні інтегративні процеси. Успішність загальної та професійної підготовки без посередньої залежності від упровадження науково обґрунтованої інтеграції знань, форм та методів навчання; поєднання інтегративних та предметних дисциплін, їхнього професійного спрямування, розвитку особистості учня та його світогляду.

Питання інтеграції в професійно-технічних навчальних закладах значно гостріше і є більш складнішим для розв'язання, порівняно з загальносвітньою школою, у зв'язку з наявністю великої кількості навчальних предметів і значного обсягу навчального матеріалу. В останні десятиріччя інтерес до інтеграції навчальних знань значно підвищився. Розробляється системний підхід у розвитку концепції професійної освіти, розглядаються шляхи зближення загальноосвітньої та професійної школи, виявляються дидактичні еквіваленти, які відповідають процесу інтеграції сучасної науки. Відповідно до цього видачуються головні напрями дослідження і зведення в системі професійної освіти, а саме: реалізація взаємовідействія загальної та середньої освіти, основи якого закладені С.Балашевим, С.Гончаренком, А.Белілевою, М.Берулавою, Р.Гуревичем, І.Козловською, М.Макємлюком та ін.

Інтеграція знань залежить від типу навчального закладу, де вона здійснюється, і відіграє суттєву роль у формуванні професійних знань майбутнього спеціаліста. Інтеграція споріднених навчальних предметів є ефективним засобом удосконалення навчальних планів і програм і всієї системи освіти. Вона необхідна для формування цілісного наукового світогляду, підвищення якості засвоєння знань із загальноосвітніх предметів, а також для поліпшення трудової і політехнічної підготовки, розвитку науково-технічного мислення учнів.

Інтеграція знань у навчально-виковному процесі ПТНЗ сприяє усуненню дублювання та рівного підходу до тлумачення спорідненого навчального матеріалу, заснованості вивчення окремих тем, порушення наступності у викладанні предметів; подоланню розрізаності знань; виробленню у учнів уміння переносити здобуті знання, вміння та навички в нові ситуації (особливо з навчальних у практично-фаховій). Інтеграційний підхід забезпечує мотивацію вивчення фундаментальних дисциплін, посилює професійне спрямування навчального процесу в профтехшколі, дає наукове обґрунтування дидактичному забезпечення цілісності знань і вмінь та позитивно впливає на формування навичок самостійної роботи учнів. Цей процес дієсть змогу, не змінюючи основного змісту освіти, зменшити кількість дисциплін, що вивчаються, скоротити обов'язкове навантаження, позбавити від малоефективного вивчення предметів. Укорочення предметів підвищує інтенсивність процесу навчання. Інтеграційний підхід до навчального матеріалу формує у учнів уявлення про загальні теорії та комплексні проблеми в сучасній науці та виробництві, забезпечує засвоєння не лише системи знань, а й системи методів.

Для ефективного впровадження інтеграції в навчально-виковий процес (НВП) слід дотримуватись певних умов: інтеграція з'являється постійно, не порушувати логіку основних наук та логіку НВП, здійснюватися в різних формах, базуватися на детально відібраному матеріалі. Для інтеграції мають застосовуватись однакові та близькі між собою об'єкти, а засвоєння знань поєднується на тих самих теоріях і закономірностях.

Диференціація та інтеграція у навчальному процесі, окрім специфічних дидактических особливостей, мають загальні закономірності та співвідношення, які існують між науковими знаннями. Однією з передумов дидактичної інтеграції в контексті змісту освіти поєднано будуть положення, які вражують реально існуючі в сучасній науці та виробництві співвідношення інтеграції та диференціації. Й адекватні відображення їх у системі освіти.

Отже, диференціація та інтеграція становлять протилежні складові однієї суперечності, які необхідно розглядати в єдиності, щоб досягти бажаних результатів.

Диференціація створює передумови для розгортачки інтеграції, вона є формою профту інтеграції. Інтеграція, в свою чергу, створює основу для поєднання диференціації. Ці процеси не просто існують паралельно чи чергуються в процесі розвитку наук і сусільства, вони тісно

поз'язані і переходять один в одного. Однак процеси інтеграції і диференціації підпорядковуються окремим своїм специфічним законам, виконують у позаконні чи життєсущістька свої функції, тому є відносно самостійними процесами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бележева А.П. Інтегративно-модульна педагогічна система професіонального образовання – СПб: Радом. Інститут профтехобразування РАО, 1997. – 226 с.
2. Гончаренко С. Проблеми інтеграції та диференціації у професійній освіті // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С.23-25.
3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вітчизняна школа, 1998. – 229 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.А.Данилова, М.Н.Соколова. – М.: Просвещение, 1975. – 320 с.
5. Диференційоване навчання у закладах профтехосвіти: Наук.-метод. зб. / Відп. ред. Н.Г.Нечкало. – К.: НДП педагогіки України, 1992. – 174 с.
6. Еміг Я. Інтеграція та диференціація як об'єкти загальнонаукового і дидактичного аналізу // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С.35-40.
7. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
8. Проблеми настуਪності та інтеграції зміхту навчання у системі "Школа – ПТУ – ВНЗ": Науково-методичний збірник / Редкол.: І.А.Захар (гол.), Н.М.Шунда, Н.Г.Нечкало, Л.С.Голонюк, Р.С.Гуревич, Г.М.Цібульська. – Вінниця, 1996. – 383 с.
9. Ставская Н.Р. Философские вопросы развития современной науки (социологические и методологические проблемы интеграции науки). – М.: Высшая школа, 1974. – 232 с.
10. Федосеев П.Н. Философия и научное познание. – М.: Наука, 1983. – 464 с.

Володимир ТЕРЕС

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ

Фундамент економічної підготовки (як процесу і результату) складає економічна освіта і виховання, які поєднані в нових умовах залучати глибоких змін. Оскільки виховання готове людину до життя, в тому числі й економічного, то його завдання, зміст і засоби прямо залежать від форм власності, характеру виробництва, обміну діяльністю, форм розподілу і споживання. Ці відносини – головні і визначальні для системи виховання, отже, молодь з дитячих років поєднана в них включачатися.

Важливу роль в економічному вихованні молоді належить загальноосвітній школі і вищій педагогічній вищальній закладам. На жаль, середня загальноосвітня і вища педагогічна освіта і закладена в них економічна підготовка не можуть поки що адекватно виявити себе в суспільному виробництві через відсутність необхідних соціально-економіческих умов, які можуть бути створені внаслідок докорінних змін, що відбуваються в країні. В економічній сфері – це інтенсифікація виробництва на основі науково-технічного прогресу, структурна перебудова економіки, ефективні форми управління, організація і стимулювання праці. В соціальній політиці – вдосконалення суспільних відносин, оновлення форм і методів роботи політических та ідеологічних інститутів, поглиблення демократії, рішуче подолання інерції, застою, консерватизму. Немає сумніву, що перераховані перетворення стосуються і самої школи, яка є силадою суспільства і відзеркалює ті процеси, що в ньому відбуваються.

З позицій системного підходу ми вже чіли причини й аналізували недоліки, притаманні організації економічної підготовки випускників шкіл, їх входження в ринкові економічні відносини.

Причин тут декілька. По-перше, на етапі входження в ринок відверто ігнорувалися моральні і духовні якості особистості, що в хідцевому підсумку не дозволило вийти на рівень цивілізованого ринку в країні. Надмірна еффорія і підвищені емоційні оцінки перспектив ринкової економіки не підкріплювались аналізом і прогнозуванням розвитку негативних явищ, характерних для ринкової економіки (циклічний розвиток виробництва, безробіття,

диференціація суспільства на бідних і багатих, криміналізація економіки, її тіньова сутність та ін.). По-друге, базисний науково-методичний план загальноосвітніх шкіл України не передбачає вивчення основ економіки. По-третє, в системі педагогічної освіти відсутня підготовка викладачів економічних дисциплін, справжніх професіоналів, здатних на високому рівні здійснювати соціально-економічну освіту і виховання школярів.

Намагання вирішувати весь комплекс проблем економічної освіти і виховання через предмети базового компонента вчителами, які мають освіту з традиційних спеціальностей (мова, література, математика, географія, біологія, історія та ін.), без сумніву, дало свій результат, але не забезпечило необхідної ефективності соціально-економічної підготовки школярів. За нашими дослідженнями, середній рівень економічної компетентності вчителів складає лише 17,3 відсотка.

Сьогодні незадачливим стало завдання створити конструктивний варіант неперервної економічної підготовки педагогічних кадрів, який би відповідав вимогам часу і, насамперед, вимогам ринкової економіки, в умовах якої зростає роль таких соціальних цінностей, як знання, компетентність, професіоналізм.

Концептуальні основи економічної підготовки педагогічних кадрів мають такі методологічні засади:

- зі змінами суспільного ладу відбулася зміна державної власності;
- незалежність і суверенітет держави проклали шлях до демократії, економічних методів управління, використання творчих можливостей людей;
- виникла реальна необхідність в економічній освіті, яка покликана формувати в людинах економічне мислення, економічні підходи до вирішення завдань своєї життєдіяльності, ствердження свого "Я" в умовах ринкових відносин;
- економічні реформи потребують оновлення функціонування освітніх установ, які покликані формувати людину з новим економічним світоглядом, з новою філософією оточення свого соціального призначення;
- піднесення соціальної місії вчителя, спрямованої на становлення освіченої, культурної особистості, здатної сприймати й оцінювати ситуацію, самостійно приймати рішення.

Розробляючи концептуальні основи економічної підготовки педагогічних кадрів, ми аналізували і вивчали результати як вітчизняних (В. Корієнко, С. Мочерній, Ф. Покропінський, І. Радонова, О. Ястремський та ін.), так і зарубіжних учених (С. Джефрі, Р. Кемпбелл, П. Самуельсон, П. Хейнс та ін.) у сфері бізнесу, економічної психології, соціальної психології, які й дали підставу зробити в основові про актуальність проблеми гармонізації прагматичних і етичних основ економічної діяльності, оскільки це стає умовою передбаченням екологічного, духовного, соціально-політичного занепаду, який переживають тісно чи іншою мірою рази країни світу, умову руху України до іншізів ринкових відносин.

Тому ми врахували об'єктивний факт впливу на формування економічного мислення, цінностів орієнтацій не тільки процесу економічної підготовки в педагогічних ВНЗ, у системі післядипломної освіти, самоосвіті, але і суперечностей переходного періоду.

У концептуальних основах і через всю дотримувану проблему ми ставили мету – створити принципову модель економічної підготовки педагогічних кадрів, яка б сприяла вдосконаленню їх економічної компетентності і через систему методичного забезпечення піднесла ефективність економічної освіти і виховання учнів загальноосвітніх шкіл, підготовки їх до праці в умовах ринкових відносин.

Керівник наукового закладу, вчитель-предметник, викователь покликани оволодіти такими якостями й уміннями, які теоретично і практично готували б школярів до економічної освіти і виховання:

- засвоїти основні закони і закономірності розвитку політичної та економічної системи держави;
- постійно ознайомлюватися через різноманітні інформаційні джерела з відомостями про економічні події в державі, вміти їх аналізувати;
- вміти аналізувати економічну літературу, визначати для себе пріоритетність економічних положень, явищ, фактів, термінологій;
- висходити з теоретичної економічної підготовки, вміти економізувати свій предмет;

- ґрунтовано знати теоретичні, нормативні і практичні положення предмета “Економіка освіти”;
- формувати в собі почуття обов’язку, діловитості, відповідальності;
- засвоїти норми наукової організації праці, практично їх реалізувати в роботі з викладанням;
- погоджати себе до участі в різноманітних формах економічної діяльності, пов’язаних із ринковою економікою;
- вміти прогнозувати свою професійно-педагогічну діяльність;
- прагнути до підвищення трудових доходів, до поліпшення якості свого життя;
- відчувати потребу в особистому самовдосконаленні й оновленні економічних знань;
- вміти сумісно виконувати свої обов’язки і захищати свої соціальні права.

Визначуючи ці якості й уміння, ми висходили з того, що вчителі спроможні виконувати свій державний обов’язок лише тоді, коли вони прогнозують педагогічну діяльність з викладанням через своє бачення мети, мотивації, процесу, засобів, стратегії та результат.

“Хто читає інших, той начіне сам себе, – підкреслював Я. Коменський, – не тільки тому, що повторювані він змінюють засвоєні знання, а й тому, що одержує можливість глибше проникнути в предмет”.

Сьогодні ніхто не заперечить, що від особистих якостей, пріорітетних орієнтацій і знань педагогів прямо залежать цілі та зона долі України. Вища педагогічна і загальноосвітня школа повинна випереджати соціальні зміни, які відбуваються в державі, готовувати студентів, учнів до життя і творчої роботи в оновлених умовах, наповнених політичними й економічними суперечностями.

У програмі наших досліджень мають місце факти, які насторожують: частина вчителів (серед них бути і керівники школ) не тільки не зможе дати теоретичне визначення ринкової економіки, але і не дала прагнення ні відповіді на питання про розуміння поняття рентабельності. Мова не йшла про сучасні економічні поняття, якими багата ринкова економіка.

Саме вчителі посідають грунтовано розуміти: з якого б особистою позицією ми не увійшли в новою дійсність, стід віднати, що наші країні доведеться зробити ще один незнаний в історії людства крок – здійснити зворотний перехід від суспільства з централізованим плановим економічним до суспільства з ринковою економікою. Ринок, безперечно, сам собою не вирішує всіх проблем у суспільстві, однак дозволяє досягти високої економічної ефективності, а рівень соціальної ефективності залежить від ступеня демократичних інститутів, у тому числі державних [1, 264].

Ми вважаємо, що суттєві зміни в економічній підготовці педагогічних кадрів мають відбутися, насамперед, у самій ідеології навчання і праці. Абстрактно-гуманістичні діяльності повинні бути замінені новими практично-орієнтованими положеннями, які спрямовані на об’єктивну оцінку діяльності людини як феномена суспільства.

Економічна підготовка педагогічних кадрів, за нашими дослідженнями, включає такі аспекти: загальноекономічний, дидактичний, психологічний, соціально-педагогічний, організаційно-педагогічний, висковий, методичний і управлінський. Всі вони перебувають у тісному взаємозв’язку, доповнюють один одного і складають єдину економічно-педагогічну структуру. Експериментальні дані засвідчують, що в тих навчальних закладах, де економічний підготовці педагогічних кадрів відрізняється належна увага, всі перераховані аспекти спрямовують на визначений результат: педагогиолодівуть економічними термінами, вміють якими оперувати в практичній діяльності, методично правильно вводять їх у контекст навчально-виксного заняття, створюють відповідну офери мотивів діяльності потреб, вразовують вікові та індивідуальні особливості об’єктів, методично забезпечують процесуальний і кінцевий результат при правильній визначеності упражнівських завдань.

Розглянемо всі аспекти детальніше. Загальноекономічний аспект включає: наукові основи розвитку суспільства, його політичний та економічний базиси, таєтику і стратегію економічного розвитку держави, закони і закономірності цього розвитку, актуальні сьогодені і протинайсні проблеми, їх місце і роль у системі утвердження суверенності України, знання, розуміння, науково-теоретичне трактування економічних термінів, їх причинно-наслідкових зв’язків у системі економічної науки і практики, вміння аналізувати економічні процеси з

позицій їх прогностичності, стверджувати свою економічну посирію, аналізувати виступи керівників держави з економічних питань, в долях економістів з Україною, близького і далекого зарубіжжя, знання основ них інструктивно-методичних документів Міністерства освіти і науки України з питань економічної підготовки освітянських кадрів, учнівської молоді та школярів.

**Дидактичний аспект включає:** науково-теоретичне визначення економічного потенціалу навчального предмету, оцінку цього потенціалу в системі внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, зміння конструювати аналітичну карту "Економічний потенціал предмета" з чітким визначенням розділу, теми, підтеми, а також інформативну карто-схему базисного компонента навчальних предметів, пошук форм, методів, засобів економічної освіти і викования учнів, запровадження в навчальному процесі нестандартних форм навчальної організації (дискутування, захист авторських позицій, ділові ігри, тренінги, економічні задачі, захист економічних рефератів, свогодіння елементами математичної статистики тощо), педагогічне зміння структурувати предметний урок з інноваційним технологічним підходом з метою реалізації економічної мети, критичний самоналивіз проведеної навчально-виковної роботи, зміння прогнозувати свою навчальну педагогічну діяльність з проблем економічної самотривоги та організації економічної освіти і викования учнів.

**Психологічний аспект** у свою чергу структурується: знання про психологічні основи та розвитку і формування особистості, роль її у колективі, врахування загального, окрема економічного, розвитку дитини, викових та індивідуальних особливостей; розробку і практичне застосування психологічного тестування учнів, що вказують проходити специфічне економічне навчання і присвятити себе в майбутньому певному виду діяльності економічного профілю, аналіз мотиваційно-споживчої сфери школярів, формування рис утіленості й волі в досягненні поставленої мети, ствердження життєвої позиції учня в досягненні необхідних результатів економічної підготовки.

**Соціально-педагогічний аспект** включає розуміння таких соціальних цінностей, як знання, компетентність, професіоналізм, їх місця і стверджуючої ролі в соціальному імунітеті статусу вчителя, учня – майбутнього трудівника держави; розуміння економічної освіти як необхідного атрибута будь-якої доцільної діяльності, передумови успішної діяльності практично в усіх сferах і галузях господарства, незалежної складової частини культурного образу сучасної людини; обґрунтuvання змістового значення поняття "соціальний", його взаємозв'язку з економічною і педагогічною категорією "колективний", проблеми впливу соціальних явищ на економічну освіту і викование, і напанти, аналізу та синтезу трансформованіх у педагогічне середовище політичних, економічних та соціальних процесів, їх характерної сущності, яка визначається прямим та зворотним зв'язком із соціальною сферою.

**Вихований аспект** передбачає використання предметних можливостей для економічного викования учнів, формування в них рис господаря своєї країни і своєї долі, викование рис організації, діловості, підприємництв, залоз хлібності і наполегливості в досягненні поставленої мети, бережливості, почуття колективізму, відповідальності за доручену ділянку роботи. В основі викованого аспекту лежить економічна діяльність, яка є одночасно і метово, і чинником викования. Педагог повинен глибоко розуміти суть викования, його закономірностей, специфічної мети, завдань, принципів, окрема, економічного; має стати носієм національної економічної ідеї, яка бере свій початок із прадавніх часів, встановилась і розвинялась в обставинах українського національного етносу.

**Методичний аспект** характеризується обізнаністю педагога з новинами методики викладання предметів, загальними науковими характерологічними ознаками цих методик, умінням віднайти в цій системі методик особливі і специфічні для економічної освіти і викования учнів, здатністю конструювати урок, позаурочний і позашкільний захід з економічної проблематикою, методично правильно застосовувати різноманітні форми (уроки, бесіди, конференції, ділові ігри, тренінги, захист авторської економічної позиції тощо) в практичній діяльності, вмінням визначатися, здійснювати аналіз і застосовувати в персональній діяльності кращі здобутки педагогічних колективів, окремих колег для організації економічної самотривоги і підготовки учнів, педагогічним самоянізом і критичним осмисленням своєї роботи з метою подальшого творчого вдосконалення.

Учеселівський аспект розрізняє: оволодіння вчителем наукових основ управління школою як складовою суспільства, розуміння й аналіз зовнішніх та внутрішніх зв'язків її з різними підсистемами (вона тут виступає як складна, динамічна система, якій притаманні всі ознаки соціальної системи), розуміння функцій управління школою і їхньої ролі в економічній освіті і вихованні учнів, визначені завдань; планування, організація, координація, аналіз проведеної роботи, самоаналіз своєї власності.

В ході експерименту та його аналізу, а згодом і в апробації виділяється ще кілька аспектів економічної підготовки вчительських кадрів. Зокрема, інформаційний аспект аналізу. Ми вважаємо, що його виділяти не слід, бо він присутній у всіх інших навчаних аспектах. Також це стосується й аспекту аналізу – в кожному з перерахованих він займає належне місце.

Подане вище обґрунтування необхідності економічної підготовки педагогічних кадрів дозволяє зробити висновок про те, що вчителям належить провідна роль у піднесені соціально-економічної ролі навчальних закладів щодо формування людини з нестандартним мисленням, готової залучити на себе відповідальність за політичну й економічну могутність країни.

## ЛІТЕРАТУРА

- Штанко В. Післімова до книги "Економіка для всіх". – Львів, 1995. – С 264.

Ігор РОМАНЮК

## МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Серед існуючих моделей організації навчально-виховного процесу в іншій школі модульно-рейтингова система відрізняється своєю граномірністю, ритмічністю та керованістю. Вона значуча в умовах вищого професійного закладу освіти, у зв'язку з великою кількістю певних заходів.

Чому саме модульно-рейтингова система навчання ефективна при організації навчально-виховного процесу фахових спеціальностей? Чому існуюча чотирибальні система оцінювання знань та умінь працює з меншовою ефективністю в поданих умовах?

По-перше, модульно-рейтингова система ґрунтується на двох базових принципах організації вивчення навчальних дисциплін:

- 1) модульної декомпозиції змісту навчальних дисциплін;
- 2) поетапного контролю засвоєння навчального матеріалу з використанням розширеніх оціночних шкал [1].

Перший із навчанських принципів викісає з упорядкованого та дискретного характеру побудови предметних галузей навчальних дисциплін, що дозволяє виділяти в їх структурі відносно незалежні складові частини: теми, розділи, підрозділи та ін. Поділ предметних галузей на складові частини визначається їх змістом та побудовою логічної структури. Залежно від способу утворення навчальних модулів дисциплін існує два варіанти реалізації модульного принципу їх вивчення. В першому варіанті (вузькому розумінні) модулі утворюються із відповідних складових частин навчальних дисциплін або їх часток і спрямовані на вивчення певної системи понять, споріднених за змістом. У другому (широкому розумінні) видоутворюючою приспособою є певні уміння, формулювання якого забезпечує відповідність модуля. У цьому випадку до складу модуля можуть включатися більш ніж одна складова частини однієї або декількох навчальних дисциплін. Звичайно, що утворення та реалізація модуля в широкому розумінні є складнішим завданням порівняно зі створенням модулів із складових навчальних дисциплін. Однак саме цей спосіб, вибраний в якості базового при розробці сучасних освітньо-професійних програм.

По-друге, подання навчальних дисциплін у вигляді постідовності навчальних модулів дає змогу організувати більш ефективну систему контролю засвоєння навчального матеріалу в процесі підготовки спеціалістів. Це досягається, перш за все, з застосуванням поетапного контролю засвоєння навчального матеріалу з накопиченням результатів для підсумкової звітності. За даними наукових джерел раціонально спланована система накопичення та правильний вибір

шквал оцінок за кожним із навчальних модулів дає можливість підвищити ефективність навчання майже на 30% [1].

Навчання при модульно-рейтинговій системі стає більш підномірним, розміжним та керованім. Однак відомо багато випадків, коли через помилковий вибір параметрів модульно-рейтингової системи та некутування принципів її побудови ефект від її впровадження був протилежним. Тому при розробці та впровадженні модульно-рейтингової системи важливо дотримуватися принципів, які суттєво впливають на її ефективність [3].

До основ них принципів побудови модульно-рейтингової системи відноситься:

- Розподіл навчальної дисципліни на модулі погине здійснюватись з урахуванням змістової та логічної завершеності навчального матеріалу. Поряд з цим необхідно враховувати, що кількість навчальних модулів та їх обсяг повинні забезпечити рівномірне навчання курсантів протягом семестру з урахуванням усіх дисциплін, які вивчаються в поточному семестрі. При відсутності розрахункових чи дослідних даних про кількість та обсяг навчальних модулів доцільно вводити модульно-рейтингову систему поетапно, починаючи з найбільш складних та об'ємних дисциплін.

- В структурно-логічній схемі проходження модулів навчальних дисциплін погинні будуть враховані випадки повторного самостійного (чи під керівництвом викладача) проходження модуля окремими студентами (курсантами) або їх відрошене проходження у випадку, якщо вони були відсутні, виходячи з академічної заборгованості, изорби тощо.

- Схема нарахування балів рейтінгу навчальної дисципліни погинна будуватися з урахуванням:

1. Ролі та місця дисциплін в загальній схемі підготовки спеціаліста. Названий фактор вводить обмеження на максимальну величину балів рейтінгу конкретної дисципліни, що означає нарахування балів рейтінгу, виходячи з її максимальної величини.

2. Прийняті для навчальної дисципліни технології досягнення цілей, яка визначається характером та змістом навчального матеріалу конкретної навчальної дисципліни; видом та рівнем сформованості навчальних цілей. Враховуючи названі фактори, доцільно провести розподіл навчальних дисциплін на споріднені групи і визначити для кожної з них схему нарахування рейтінгу.

3. Стимулювання курсантів до підномірного оволодіння навчальним матеріалом не тільки на рівні звітностей за окремі модулі, а й в процесі проходження навчальних занять, що входять до складу модуля. Це означає, що загальна формула нарахування рейтінгу повинна містити складові, які визначаються показниками поточної або проміжної успішності курсанта.

4. Наявності в цільових настановах навчальних дисциплін комплексних цілей, досягнення яких передує засвоєння послідовності навчальних модулів. У цьому випадку система нарахування рейтінгу повинна передбачати включення в загальну формулу, як головної складової, рейтінгу за комплексну звітність (курсову роботу, підсумкове заняття тощо).

5. Багаторівність системи рейтінгу. Для модульно-рейтингової системи професійного навчального зачатку осісти погинні будуть створені чотири рівні нарахування рейтінгу:

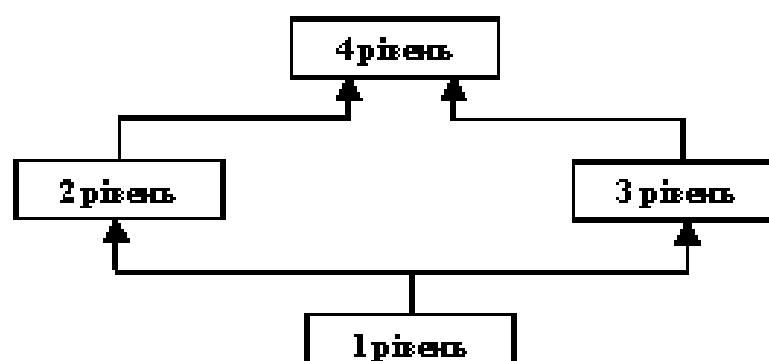
I – семестрові частини навчальної дисципліни;

II – навчальні дисципліни;

III – семестрові успішності курсанта;

IV – засвоєння навчальної програми підготовки.

Логічна підпорядкованість наведених рівнів має такий вигляд:



Відповідно до схеми будується загальна формула нарахування рейтингу, в яку входять рейтнги, нараховані на різних рівнях. Із наведеної схеми видно, що основу рейтнгів складає рейтнг 1-го рівня. Тому при побудові модульно-рейтингової системи в цілому необхідно перш за все визначити:

1. Механізм нарахування рейтнгу відповідного рівня із рейтнгів наскічого рівня.
2. Методику обчислення рейтнгу 1-го рівня.

#### **Методика нарахування рейтнгу різних рівнів**

Першим кроком у визначені загальної схеми нарахування рейтнгу є визначення формул рейтнгу для IV-го рівня [2]. Головним визначальним фактором для виконання цього завдання є прийнята у професійному навчальному закладі освіти система підготовки спеціалістів. Наведена наскіч загальна формула нарахування рейтнгу для IV-го рівня відповідає прийнятій у вищому професійному навчальному закладі освіти поетапній схемі формування у випускників якостей, визначеніх за алфівідмінною характеристикою:

$$R_o = a_1 R_{o1} + a_2 R_{o2} + a_3 R_{o3} + a_4 R_{o4} + a_5 R_{o5} + a_6 R_{o6} \quad (1),$$

де  $R_{o1}$  – рейтнг спеціальної технічної підготовки;  $R_{o2}$  – рейтнг спеціальної підготовки;  $R_{o3}$  – рейтнг загально-спеціальної підготовки;  $R_{o4}$  – рейтнг гуманітарної підготовки;  $R_{o5}$  – рейтнг загальноосвітньої фундаментальної підготовки;  $R_{o6}$  – рейтнги комплексних здійснностей (захист кваліфікаційних робіт, державні іспити, стажування та ін.);  $a_1 \dots a_6$  – вагомі коефіцієнти.

Коефіцієнти вагомості в наведений формулі (1) визначаються експертним шляхом і дають уявлення про значення різних груп якостей випускника для виконання його професійних обов'язків. Стартові величини коефіцієнтів у подальшому корегуються за встановленою методикою на підставі відгуків на випускників спеціального навчального закладу освіти. Складові рейтнги в формулі (1) нараховуються із рейтнгів навчальних дисциплін, які складають основу відповідного вишу підготовки:

$$R = b_1 R_1 + b_2 R_2 + \dots + b_k R_k + a_1 R_{k1} + \dots + a_m R_{km} \quad (2),$$

де  $R_i$  – рейтнг I-ої навчальної дисципліни;  $R_{ki}$  – рейтнг за комплексну здійсність з однієї чи декількох навчальних дисциплін;  $b_1$  – коефіцієнт вагомості 1-ої навчальної дисципліни;  $a_1$  – коефіцієнт вагомості 1-комплексної здійснності.

Як і в попередній формулі, коефіцієнти вагомості навчальних дисциплін можуть визначатися також експертним шляхом, однак існує підхід (який пропонується як базовий для інституту), коли стартові величини коефіцієнтів визначаються за їх частково в загальному бюджеті навчального часу і в подальшому ці величини корегуються залежно від результатів аналізу відгуків на випускників. Такий підхід є більш об'єктивним і, що найголовніше, дає змогу управляти якістю підготовки фахівців залежно від професійної діяльності випускників.

Наступним кроком у визначені схеми є нарахування рейтнгу балів для 2-го рівня, які проводяться за формулово:

$$R_c = \sum^v R_{ci} \quad (3),$$

де  $R_{ci}$  – бали рейтнгу дисциплін (чи їх часток), які включаються в розрахунок оту семестрі.

Для нарахування балів за навчальну дисципліну чи її частку проводяться розрахунки за наступною схемою:

Загальна розрахункова формула:

$$R = \sum_{i=1}^n r_i + r_s \quad (4),$$

де  $r_i$  – балі за 1-й навчальний модуль;  $r_s$  – балі за семестрову здійсність;  $n$  – кількість навчальних модулів в семестрі.

Бали рейтнгу за модуль, які отримує студент (курсант) за результатами вивчення модуля навчальної дисципліни містять наступні складові:

$$R_M = r_1 + r_2 \quad (5),$$

де  $x1$  – бали за поточну успішність, їх максимальне значення складає 30% від максимального значення відведеного за модуль;  $x2$  – звітність за модуль, максимальне значення якої складає 70% від максимального значення відведеного на модуль.

Бали рейтингу поточної успішності визначаються шляхом усереднення до цілій величини поточних оцінок, які отримав студент (курсант) у процесі вивчення модуля, з наступним перерахуванням в бали рейтингу за шкалою переведу чотирибальної оцінки в бали рейтингу.

#### Методика нарахування рейтингу на кафедрі

Дисциплінам кафедри присвоєні максимальні бали рейтингу, що можуть бути досягнуті студентами (курсантами) після проходження цих дисциплін. При цьому необхідно враховувати те, що для однаків і тих же дисциплін, але з різними напрямками підготовки ("Військові науки" та "Телекомуникації") віділена рівна кількість балів рейтингу.

В загальній чотирирівневій системі нарахування рейтингу кафедра реалізує I та II рівні:

I – семестрові частини навчальної дисципліни;

II – навчальної дисципліни.

В методиці нарахування балів рейтингу за дисциплінами кафедри додільно визначається ряд етапів:

*I етап* – це декомпозиція навчальних дисциплін на модулі та семестрову звітність, а також розподіл максимального рейтингу дисципліни на максимальний рейтинг за модулі та максимальний рейтинг за семестрову звітність.

На семестрову звітність відводиться 20% балів рейтингу навчальної дисципліни, а 80% – на всі модулі.

$R_{\text{m}} = 0,8 R_{\text{o}}$  – максимальний рейтинг за модулі;

$R_{\text{c}} = 0,2 R_{\text{o}}$  – максимальний рейтинг за семестрову звітність.

*II етап* – це визначення кафедральною нарадою загомості навчальних модулів кожної дисципліни і розподіл максимального рейтингу за всі модулі дисципліни між модулями дисципліни:

$$R_{\text{m}} = x1 R_{\text{m}} + x2 R_{\text{m}} + \dots + xm R_{\text{m}} \quad (6).$$

*III етап* – це розподіл максимального рейтингу навчальних модулів в співвідношенні 3:7 між поточного успішністю та звітністю за модуль:

$R_{\text{m}} = 0,3 R_{\text{m}}$  – максимальний рейтинг усередненої поточної оцінки за п – модуль;

$R_{\text{m}} = 0,7 R_{\text{m}}$  – максимальний рейтинг оцінки за звітність за п – модуль.

*IV етап* – це перерахування максимального балу рейтингу усередненої поточної оцінки та оцінки звітності за модуль у граничні показники балів для відповідної оцінки.

Для усередненої оцінки поточної успішності за модуль:

$0,5 R_{\text{m}} \leq 3 \leq 0,7 R_{\text{m}}$

$0,7 R_{\text{m}} \leq 4 \leq 0,85 R_{\text{m}}$

$0,85 R_{\text{m}} \leq 5 \leq R_{\text{m}}$

Для усередненої оцінки звітності за модуль:

$0,5 R_{\text{m}} \leq 3 \leq 0,7 R_{\text{m}}$

$0,7 R_{\text{m}} \leq 4 \leq 0,85 R_{\text{m}}$

$0,85 R_{\text{m}} \leq 5 \leq R_{\text{m}}$

Загальна формула нарахування балів рейтингу на рівні навчальної дисципліни буде мати вигляд:

$$R_{\text{o}} = \sum_{i=1}^W R_i + R_{\text{c}} \quad (7).$$

де  $R_i$  – бали за 1-ї навчальній модулі;  $R_{\text{c}}$  – бали за семестрову звітність;  $W$  – кількість навчальних модулів у семестрі.

Таким чином, пропонується варіант, який з найшов розповсюдження в практиці застосування модульно-рейтингової системи. В цьому діапазоні балів рейтингу для оцінок чотирибальної шкали мають наступні значення [4]: від 85% до 100% – "відмінно"; від 70% до 84% – "добре"; від 50% до 69% – "задовільно"; нескільки 30% – "незадовільно".

Зворотний розрахунок пропонується вести за середнім значенням відповідних діапазонів, а саме [4]: "відмінно" – 92 % Епах; "добре" – 78% Епах; "задовільно" – 60% Епах; "незадовільно" – 0%.

Запропоновання модульно-рейтингової системи при оцінці знань студентів (курсантів) сприятиме удосконаленню системи навчання у вищому військовому навчальному закладі, що в свою чергу дозволить мати реальну картину набутих знань та умінь за період вивчення дисциплін кафедри та їх взаємозалежності від отриманих знань у процесі навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогізм іншої школи України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 422 с.
2. Талалаєв В.А. Модульно-рейтингова система вивчення навчальних дисциплін: Навчальний посібник. – Полтава: Полтавський військовий інститут збр'язку, 1999. – 31 с.
3. Рібова В.О. Порівняльна ефективність модульних технологій навчання в загальноосвітній школі: Автореферат докторантури. – Кіїв, 2000. – 16 с.
4. Романюк І.М. Методика нарахування балів за модульно-рейтингову систему (на прикладі спеціальної дисципліни) // Науково-практичний освітньо-погутарний часопис "Чмідик сучасного педагога". Полтава: Тов. "АСМІГ". – 2001. – №2 (13). – С 36-39.

Світлана РИВАК

## МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ПЕРШИЙ СТУПІНЬ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Будь-яка освітня система функціонує і розвивається в певному соціокультурному, економічному, науково-технічному середовищах, які і визначають мету освіти та створюють відповідні умови для їхньої реалізації.

В умовах конкуренції на ринку праці зростають вимоги до якості підготовки спеціаліста, тому стратегія іншої школи повинна бути зорієнтована на формування особистості, здатної до самореалізації, творчого розвитку, орієнтованої на соціальне замовлення суспільства. Сьогодні інша школа недостатньо високує у студентів потребу використання потенціалу фундаментальних дисциплін, не дає достатньої фундаментальної професійної освіти в цілому.

Система підготовки конкурентноспроможного спеціаліста, зокрема вчителя фізики, вимагає інноваційних підходів у застосуванні знань та способах організації їхнього отримання. Системні, міжпредметні, узагальнені знання дадуть спеціалістові змогу зайняти відповідне місце в суспільстві. Процес їхнього засвоєння не повинен обмежуватися репродуктивною діяльністю, а організовуватися у різноманітних формах пошукувової розумової творчості.

Професійна освіта вчителя здійснюється чотирма блоками навчальних дисциплін: суспільно-гуманітарних, психолого-педагогічних, фахових та дисциплін за вибором, які забезпечують кваліфіковану підготовку вчителя до роботи в школі. Майбутній спеціаліст повинен оперативно реагувати на зміни, що відбуваються в науковій, практичній, суспільній роботі. Це становимо можливим, якщо педагогічний іншої навчальній заклад обрійт випускника загальнюю інтегральною методологією професійної діяльності, підготує спеціаліста-методолога, який вміє підбрати та використати методологію, основні поняття, положення дисциплін, що вивчається в інтегрованому зв'язку з іншими, як засіб розв'язку проблем у пізнавальній та професійній діяльності [5].

Традиційна система навчання, організованій принципом якіс є предметоцентризм, та інформаційна функція існуючої дисципліни породжують певні труднощі у формуванні цілісного професійного мислення майбутнього вчителя. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду учнів, студентів, неєдині застосовувати набуті знання на практиці. Отримані знання можуть бути відтворені, але вони не є науково-практичними орієнтирівками в пізнавальній та професійній діяльності.

Об'єктивною основою взаємозв'язку навчальних дисциплін є інтеграційні процеси, що відбуваються в науці [1]. На думку провідних філософів Б.Кедрова, І.Фролова, В.Готта в майбутньому інтеграційні процеси будуть мати перевагу над диференціацією наукових знань. Це пов'язано з тим, що сьогодні всі найважливіші проблеми розвитку суспільства набувають комплексного характеру. Отже, інтеграція наук стимулює її інтеграцію навчальних предметів [3].

Одним із шляхів підвищення наукового рівня викладання фундаментальних дисциплін і поліпшення ефективності навчального процесу є інтеграція змісів із дотриманням принципу наступності педагогічного процесу. Інтегративно-диференційовий підхід до вивчення окремих навчальних дисциплін дає можливість не лише уникнути недоліків предметної системи, а й здійснити відбір змісту навчального матеріалу в системі підготовки майбутнього вчителя, більш активно здійснювати розкриваюче навчання, але вчителі студентів використовувати набуті знання кожної дисципліни в подальшому навчанні та професійній діяльності.

Першим етапом інтеграції є межпредметні зв'язки (МПЗ), які забезпечують перенесення знань одного предмета в інший і виконуються напрямом переносу та змістом матеріалу [2].

Аналіз навчальних програм підготовки вчителя фізики показує, що в них недостатньо враховані зв'язки професійно-педагогічної підготовки студента. У загальноосвітніх школах питання МПЗ включені до чинних навчальних програм, тому студентів необхідно готовувати до їхнього впровадження в життя. Теоретично-практичні основи та шляхи реалізації інтеграційних процесів у школі розглядаються на заняттях з методики викладання фізики. Слабко пов'язані між собою навчальні види діяльності недостатньо формують у майбутніх учителів системне бачення роботи в школі, цілесне уявлення про характер педагогічної діяльності [4].

Для здійснення МПЗ викладачі педагогічних вищих навчальних закладів повинні орієнтуватися в курсах дисциплін, які в майбутньому виконатиме студент, і готовувати його до сприйняття навчального матеріалу та застосування набутих знань у майбутній педагогічній роботі.

Суттєве значення в підготовці вчителя фізики до здійснення навчально-виксевного процесу в школі мають курси "Шкільний курс фізики" і "Технічні засоби навчання". Одним із завдань останньої дисципліни є ознайомлення з призначенням, принципом дії, будовою технічних засобів навчання (ТЗН). Основою для цього є знання, які отримують студенти спеціальності "Фізика та інформатика" на заняттях з фізики. Згідно з навчальним планом вивчення дисципліни "Технічні засоби навчання" для даної спеціальності здійснюється після читання курсу "Загальна фізика". Тому знання з фізики є базовою для вивчення курсу "Технічні засоби навчання"; тобто МПЗ фізики та технічних засобів навчання є поєднані та перспективні.

Враховуючи, що кількість годин, які відводяться на вивчення даної дисципліни, незначна, необхідно при вивченні курсу фізики застосувати теоретичні основи принципу дії ТЗН. Тематичний аналіз програм курсів "Загальна фізика" та "Технічні засоби навчання" дає змогу виявити, які знання курсу фізики будуть використані на заняттях з ТЗН (див. таблицю).

Дана таблиця дає можливість викладачам підкоригувати викладання навчального матеріалу, уникнути його дублювання, поліпшити мотиваційну сторону навчання та інформаційну ємкість наукових знань.

У процесі вивчення курсу "Загальна фізика" у студентів необхідно сформувати уявлення, що фізика є основовою сучасної техніки і технологій. З цією метою читання курсу "Загальна фізика" повинно супроводжуватись демонстраціями, для постановки яких необхідні сучасні ТЗН, зокрема комп'ютер.

Наприклад, у курсі загальної фізики вивчення електростатики, ізантрової фізики (явищ взаємодії електростатичних зарядів та фотоефект) бажано супроводжувати приступами практичного застосування даного матеріалу, які розглядаються під час лабораторних робіт. На заняттях з ТЗН потрібно запропонувати студентам пояснити фізичні основи принципу роботи ксерокса, лазерних принтерів, камкордера, аудіо-, відеомагнітофона, кіно-, мультимедіа-проектора, цифрового фотоапарата тощо, використовуючи знання з фізики. Це дозволить більше уваги зосередити на освоєнні технікою і методикою роботи з приступами та виготовленні дидактичних матеріалів.

Практичне використання знань з фізики сприяє викликанню в студентів інтересу до її вивчення, перевинує в необхідності мати глибокі знання з фахових дисциплін. Такий підхід розширяє змінні аналіз та синтезу, вибору та переносу предметних знань. Звичайно, викладач, розглядаючи принцип роботи когнітивної техніки, може сам відтворити необхідні знання з фізики. Це активизувато б сприйняття нових знань, розкрито б зв'язки між предметами, показало необхідність їх використання для пояснення. Однак пізнавальна активність студентів не набула б

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

при цьому самостійного характеру. Водночас самостійне встановлення зв'язку між елементами міжпредметних знань вимагає напруження пам'яті, емоційно-вольових процесів. Це сприяє активному перебігу розумових процесів аналізу і синтезу. Міжпредметні зв'язки в елементарних формах вносять у діяльність студентів елементи пошуку.

Габлиця 1

### Використання знань курсу фізики на заняттях з ТЗН

<b>Необхідні знання з загальної фізики</b>	<b>Теми заняття з технічних засобів навчання</b>
Електричний заряд Взаємодія зарядів Фотоефект Проніцливість напівпровідників Застосування напівпровідників	Комп'ютерна техніка Будова та принцип роботи ксерокса Камкордер Відеомагнітофон Цифрові відеокамери та фотоапарати
Джерела світла Основні енергетичні і світлові характеристики Фотометрія Закони відбивання і затомнення світла Повне відбивання Дзеркала, призми, лінзи, оптичні прилади Рідкі хрестали	Техніки засоби статичної проекції: а) діалпроектор б) графопроектор в) епіпроектор г) мультимедіадіалпроектор
Джерела і преобразувачі звуку Об'єктиви і суб'єктивні характеристики звуку Основне рівняння динаміки обертального руху Електроміс, використання електроприводу Магнітне поле Магнітомеханічні явища Постійні магніти, магнітні матеріали Феромагнетики Закон електромагнітної індукції Трансформатор П'єзоелектрики Фотоелементи та їх застосування Лазери	Теоретичні основи запису і відтворення звукової інформації електромеханічним, магнітним, оптичним, лазерним, цифровими методами Будова і принцип дії звукових технічних засобів навчання
Механічні рухи матеріальної точки Момент інерції Момент імпульсу твердого тіла	ТЗН динамічної проекції

Кatalізатором міжпредметних зв'язків може слугувати комп'ютер, який дозволяє в динаміці, мультимедійними засобами, зmodeлювати роботу технічних засобів, наприклад, ксерокса, камкордера, аудіо-, відеомагнітофона, кіно-, мультимедіадіалпроектора, цифрового фотоапарата тощо. Використання завдань міжпредметного характеру дає змогу оцінити не лише пам'ять, а й уміння творчо мислити та застосовувати набуті знання. З метою перевірки ступеня засвоєння взаємопов'язаних знань з фізики та ТЗН студентам пропонуються завдання, відповідь на які вимагає використання знань як базової дисципліни (фізики), так і знань міжпредметного характеру. Використання таких завдань дає змогу проаналізувати ступінь осолодіння навчальним матеріалом, дати відповідь на питання, чи сформовано міжпредметний зв'язок між навчальними дисциплінами у свідомості студентів.

Підсумковим етапом підготовки до роботи в школі є заняття з методики фізики, на яких студенти отримують знання, набувають умінь та навичок ведення навчально-виксового процесу в школі. Для утишного здійснення цього вчитель повинен володіти сучасними технічними засобами навчання. Заняття з методики фізики розпочинаються паралельно з заняттями ТЗН. На заняттях з ТЗН розглядаються загальні питання методики використання

технічних засобів навчання, тому на заняттях з методики фізики необхідно більше уваги відводити методикі використання технічних засобів на уроках фізики. Основний акцент позиції бути зроблений на практичну спрямованість застосування технічних засобів навчання на уроках фізики.

Міжпредметні зв'язки допомагають досягнути більш високого рівня вміння сперужати знаннями, отриманими на заняттях з різних дисциплін, при розв'язуванні завдань комплексного характеру. Здійснення міжпредметних зв'язків приводить до углублення у свідомості студентів міжсистемних асоціацій, що змінює психологію мислення майбутнього чителя, яке стає більш гнучким та креативним. Здійснення інтеграції навчальних дисциплін перевонсує студентів у тому, що кож різноманітні галузями знань немає різких меж, можна своїми методами різно-аспекто-вивчає матеріальний світ, забезпечуючи єдність теоретичного навчання і практичної діяльності студента.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ертуграва М.Н. Інтеграція общого и професіонального обучення в профтехучилищах/ Под ред. А.А.Линского: АПН СССР, НИИ проф.-тех. педагогики. – Томск: Изд-во Томского университета, 1988. – 221 с.
2. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах/ За редакцією С.У. Гончаренка. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
3. Кедров В.М. Класифікація наук. – М.: Мисль, 1985. – 190 с.
4. Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Взаємозв'язок природничих і технічних наук як передумова інтеграції змісту освіти // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 2. – 2000. – С.114-118
5. Чебышев Н., Каган В. Вища школа ХХI століття: проблема якості // Вищє образование в России. – 2000. – №1. – С.19-26.

Олександр ДДЕНКО

### ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОФЕСІЙНИМ САМОВДОСКОНАЛЕННЯМ МАЙБУТНИХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПІН

У системі професійної підготовки майбутніх офіцерів Прикордонних військ України важливе місце займає підсистема їх психолого-педагогічної підготовки. Адже кожен із них через специфіку майбутньої діяльності та зміст функціональних обов'язків одночасно буде вчителем, викладачем та організатором військово-педагогічного процесу у прикордонному підрозділі.

В активізації професійного саморозвитку курсантів велику роль відіграє вивчення навчальних дисциплін із психології та педагогіки. Аналіз публікацій показує, що в педагогічній літературі й практиці роботи кафедр вирішення проблеми активізації професійного саморозвитку під час вивчення психології та педагогіки не знайшли ще належного відображення [1, 2], хоч питання самопізнання, саморозвитку, самовисловлення ні в яких інших навчальних дисциплінах так детально не розглядаються. Специфіка самовисловлення полягає в тому, що воно серед усіх інших факторів розвитку особистості найбільшою мірою опирається на індивідуальні особливості людини, її нахилі та потреби. Ще В.Сухомлинський стверджував: "Висловлення, що спонукає до самовисловлення, – це і є... справжнє висловлення" [3].

У більшості ВНЗ склалася практика поєднання матеріалу з психології та педагогіки в одну навчальну дисципліну. Зміст навчальної дисципліни "Основи психології та педагогіки" є опорною ланкою в структурі насірізної психолого-педагогічної підготовки фахівця. У поєднанні з дисциплінами суспільного і юрисдикційного циклу вивчення психології та педагогіки є важливою ланкою якісної підготовки сучасного прикордонника до майбутньої професійної діяльності.

У результаті вивчення дисципліни "Основи психології та педагогіки" курсант зобов'язаний знати основні поняття та категорії психології і педагогіки; основні педагогічні аспекти і закономірності професійної діяльності; розуміти природу психології, знати основні писемні функції та інші фізіологічні механізми, співвідношення природних і соціальних

факторів у становленні психіки, розуміти значення волі й емоцій, потреб і мотивів у поведінці людей; мати уявлення про сутність свідомості, її відношення з несвідомим, роль свідомості й самосвідомості в поведінці, спілкування і діяльність людей, знати умови формування особистості; розуміти зміст відношення духовного і тілесного, біологічного і соціального у людей; розуміти співвідношення стадкоємних і соціальних факторів в освіті і вихованні особистості; знати закономірності перебігу психічної діяльності окремої людини і груп людей; знати форми, засоби і методи педагогічної діяльності. Отримавши знання, офіцер Прикордонних військ повинен вміти давати психологічну характеристику особистості (її темпераменту, характеру, здібностей), інтерпретацію власного психічного стану, володіти найпростішими прийомами психічної саморегуляції; ефективно працювати в кооперації з іншими людьми, уміти вести діалог; вміти активно будувати взаємодію з колегами і громадянами, грамотно розв'язувати конфліктні ситуації; правильно здійснювати психологічний вплив і будувати комунікативний процес з людьми у звичайних і екстремальних ситуаціях; володіти елементарними навичками психологічного аналізу наявально-виховних, службових ситуацій, включаючи і вирішення педагогічних завдань; використовувати психологічно-педагогічні знання для адекватної самооцінки своєї особистості та професійного самовдосконалення; методично і психологічно бути готовим до зміни виду і характеру своєї професійної діяльності; проводити заняття з професійної підготовки, виступати перед населенням і вести діалог із представниками засобів масової інформації.

На нашу думку, тематичний план навчальної дисципліни "Основи психології та педагогіки" має складатися з таких розділів:

1. Вступ до військової психології.
2. Психологія особистості прикордонників.
3. Психологія прикордонного колективу.
4. Психологічні фактори оперативно-службових дій.
5. Загальні питання педагогіки.
6. Педагогічний процес.
7. Загальна та військова дидактика.
8. Педагогічна теорія військового.
9. Службово-педагогічна діяльність та майстерність офіцера.

Вивчення змісту дисципліни починно проходить у формі активної взаємодії і співробітництва викладачів кафедри з курсантами. При цьому потрібно використовувати різні види занятт: лекції, соціально-психологічні тренінги, ролеві ігри, відеотренінги та ін. Для поглиблених вивчення наявного матеріалу потрібно передбачити самостійне отримання окремих питань, написання рефератів, контрольних і курсових робіт, участь у роботі наукового гуртка, науково-практичних конференціях і конкурсах.

Викріалання роль в успішному оволодінні наявного дисципліною має належати самостійній роботі курсантів з наявною й методичною літературою. Вони повинні самостійно вивчати рекомендовану літературу і знайомитися з додатковою. До кожного семінарського й практичного заняття доцільно сформулювати питання для самоперевірки, завдання, теми доповіді. Доповідь потрібно оформляти у вигляді наукового реферату і подавати викладачеві після її обговорення на семінарському занятті.

На нашу думку, поточний і рубіжний контроль за рівнем оволодіння знаннями і необхідними навичками потрібно здійснювати з використанням контрольних завдань-тестів, комп'ютерного чи безкомп'ютерного варіантів перевірки, індивідуальних групових співбесід, оцінки письмових робіт.

Обов'язково перед вивченням навчальних дисциплін слід проводити початкове аккредування курсантів для з'ясування їхнього ставлення до вивчення матеріалу й коректування його з місту й методами. Результати аккредування є ефективним засобом для визначення змісту й методики вивчення дисципліни, а також дають уявлення викладачам про те, які установки, уявлення, потреби домінують у курсантів з питань самотів навчання і професійного саморозвитку.

Відповіді на початкову аккредитують про високий ступінь готовності курсантів до сприйняття матеріалу з психології та педагогіки як фактора, що активізує самопізнання, саморозвиток особистості.

Порівняння результатів експериментальних і контрольних груп вказує про те, який вплив зробив перший етап формувачого експерименту на ставлення до самопізнання й самовиховання й сформував установки на саморозвиток і самовдосконалення. Результати свідчать, що в експериментальних групах більше вираженою є потреба пізнання й удосконалювання себе в психології й педагогіці (52%), а в контрольних групах готовна установка на психологію вплинула на інших людей (59%).

Відповіді переважно доводять, що в структурі відносин до предмета, ідею його використання для удосконалення поділяють 24,3% курсантів, а очікування і бажання використовувати отримані знання для самопізнання й самовдосконалення мають 52% курсантів. Відповіді на питання "Чи добре Ви себе знаєте?" і "Чи задоволені Ви собово?" свідчать про те, що тут є проблеми; на питання "Чи хотіли б Ви краще пізнати себе?" понад 80% курсантів відповідають позитивно. Бразовуючи ці результати та потреби майбутніх офіцерів-прикордонників, головний акцент потрібно спрямувати на практичну сторону дисципліни.

Наприклад практичних занять доцільно проводити індивідуальну співбесіду, де кожен курсант як звітний документ (контрольну роботу) поєднані подали три психологічні портрети: портрет літературного героя, портрет свого товариша, автопортрет. На нашу думку, цікавим є використання під час практичних занять не тільки творів художньої літератури, але й образ отворчого мистецтва в жанрі портрета.

Про те, наскільки вивчення навчальної дисципліни психології та педагогіки вплинуло на розвиток навчальних колективів курсантів і на їхній професійний саморозвиток, свідчать дані кінцевого анкетування, що було проведено після завершення курсу психології й педагогіки. Відповідаючи на питання, що найбільше сподобалось у вивчені навчальної дисципліни, курсанти назвали тренінг професійного стилювання (65%) і практичне заняття з психологічного портретування (59%).

Таким чином, можна зробити висновок, що в освітньому процесі ВНЗ вивчення психології та педагогіки є важливим чинником професійного становлення майбутнього офіцера-прикордонника. У навчальній дисципліні психологія та педагогіка, в зв'язку з її специфікою, закладено великий вихований потенціал, якого не має жодна інша дисципліна. Зовнішніми, притому ж та адміністративними методами впливу значних успіхів у забезпеченні максимального розвитку фізических, інтелектуальних і моральних якостей не досягти. Як стверджує М.Мамардашеві, людину можна змусити щось робити, але її не можна змусити хотіти робити [4]. Надання дисципліні належної практичної спрямованості не на шкоду теоретичній підготовці при відповідному методичному забезпеченні дозволяє реалізувати розглянучу функцію навчання й успішно вирішувати завдання активації професійного саморозвитку курсантів і підготовки до самостійної діяльності у військах.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Донцов І. А. Самовиховання особистості. – М.: Полігіздат, 1994. – 46-78 с.
2. Ковалев С. М. Воспитание и самовоспитание. – М.: Мысль, 1996. – 123-150 с.
3. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання. Вібрації творів в 5-ттт. – К., 1977. – Т.5. – С 229-239.
4. Мамардашеві М. Канцелярія варгасії. – М., 1997. – 320 с.

Ігор НОВАК

### ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ СПЕЦІАЛІСТА ОПЕРАТИВНО-Розшукових ОРГАНІВ

Основними принципами, які визначають вид моделі спеціаліста оперативно-розшукових органів (ОРО), її прогностичність та емпіричну основу є: комплексності; емпіричності; повноти інформації. Ці принципи реалізуються через методичний апарат та інструментарій дослідження. У процесі дослідження основний акцент робиться на висновках, отриманих при побудові конкретної моделі. На теоретичному етапі дослідження принцип комплексності знайдове відображення у використанні різних методів. Цим забезпечувалася перевірка надійності кожного із застосованих методів у конкретних умовах (табл. 1).

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Принцип емпіричності реалізується в силу обраної природи моделі, відповідно до якої постулюється усім ходом дослідження. Принцип безпосередності виключення об'єкта застосовується в усіх випадках, крім експертного методу. Однак останній використовується як додатковий, тому виключення від його виключення частково зникається. У ході дослідження частково з астосовується оцінка самих експертів.

Принцип повноти реалізується кількома способами. Перший полягає в аналізі величини "нейтраперетованого залишку" кожного з переліків. Другий, що є ще видше непрямим, ніж прямим, полягає в перевірці даних з допомогою одержання їх різними методами. Зрозуміло, що якби різні методи давали різний зміст переліків, то якісь з них був би неповним. Ця ж процедура дає підстави оцінити надійність одержуваних результатів.

Таблиця 1

*Об'єкти дослідження і комплекс методів, що використовуються*

№ п/ п	Методи	Джерела інформації					Рівні службні підрозділів ОРО
		Фахів- ці ОРО	ПВС кафедр, керівництво підрозділів	Кур- санти	Доку- менти	Експе- рти	
1.	Контент-аналіз			+	*		
2.	Формаліоване інтерв'ю	*	+	*		*	
3.	Неформаліоване інтерв'ю	*	+			+	+
4.	Анкетне опитування	*	+			+	+
5.	Вивчення документів	*	+				+
6.	Аналіз автобіографій	*				+	+

\* – обов'язкові процедури; "+" – бажані процедури, що дають додаткову інформацію, без якої модель може бути побудована.

У якості одного зі способів перевірки достатності обсягу інформації, отриманого за допомогою контент-аналізу, може слугувати процедура перевірки на "подібності" даних двох чи трьох підмасив. Наприклад, при аналізі звітів та інших матеріалів, що відображають навчальну діяльність курсантів, було довільно вибрано три підмасиви, можен з яких обробляється самостійно. Потім узагальнені за кожним підмасивом дані, видані у вигляді ранжованних пунктів переліків, порівнюються за допомогою рангових кореляцій. Ця операція була пророблена з переліками навчальних завдань, функцій, сфер знань.

Як приклад наведемо граф кореляційних зв'язків між трьома підмасивами (I, II і III) за сферами знань. Оскільки контент-аналіз дає зведення про обсяг матеріалу і частоту звертання до тих чи інших сфер знань для рішення конкретних задач, на рис. 1 знайдені відображення обидвох параметрів [2].

Представлені коефіцієнти показують значущий зв'язок, що свідчить, по-перше, про те, що обраний метод працює надійно, по-друге, що згодом можна обмежитися аналізом лише частини інформації. Вибір величини цієї частини необхідно зробити на конкретних підмасивах. Якщо вони дають достатню подібність, можна обмежитися кожним з них для одержання необхідних результатів. Крім іншого, останнє означає, що можна одержати необхідні дані при затраті значно менших сил, тому що процедура контент-аналізу трудомістка і вимагає структурального попереднього назначення [1].

Використання стандартних переліків при створенні методик – один з найважливіших методичних притаманок, використаннях при розробці конкретної моделі (іхнє стислення даних в табл. 2). Результативність цього притому полягає насамперед у тому, що він дозволяє вести точне і просте в практичній реалізації порівняння результатів як у різних галузях, так і за різними об'єктами і методами. Наприклад, перелік завдань використовується при аналізі діяльності фахівців і при експертній оцінці динаміки цих завдань у майбутньому, у методах

контент-аналізу та інтерв'ю, тобто широко. Стіс віднесення двох ранжованіх рядів за допомогою рангових кореляцій дозволяє просто і надійно оцінити їхню близькість чи розбіжність. Аналогічний приклад можна привести і для інших перепіках. Так, наявні знання можуть бути вивчені за допомогою того самого перепіку у фахівців оперативного складу та інших спеціалістів-прикордонників.

Порівняння даних табл. 1 і табл. 2 показує, що в окремих методах стандартні перепіки не використовуються, але у такому випадку вони є допоміжними. Виняток складає лише методика, що з'ясовує військово-соціальні параметри підрозділів, сконоструйовані з метою прогнозу.

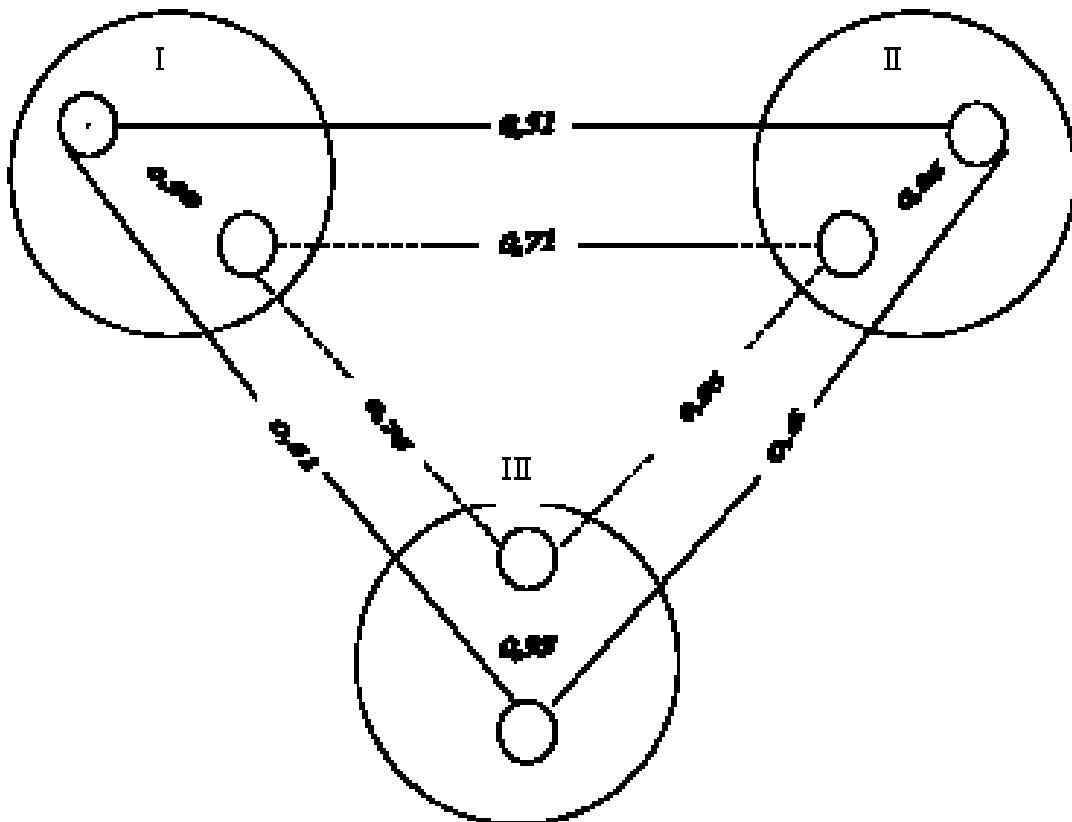


Рис. 1. Граф кореляційних зв'язків між підмасивами робочої документації.

1 – зв'язок за частотою звертання до сфер знань; 2 – зв'язок за обсягом, який займає текст.

Таким чином, уся методика формування моделі базується на тих основних принципах, що є підґрунтам для створення моделі спеціаліста. Їхня послідовна реалізація забезпечує не тільки методологічну правильність моделі, але й економічність, що в умовах реформування Прикордонних військ України у правоохоронний орган спеціального призначення є актуальним. Останнє досягається уніфікацією всього матеріалу за рахунок використання стандартних характеристик, що спрощує збір матеріалу, його обробку й аналіз, оскільки вся схема роботи з матеріалом стає чіткою й однозначною.

Ці ж принципи лежать в основі складання таких робочих документів, як протоколи дослідження й експозиційний матеріал. У нашому дослідженні протоколи включають безпосередній зміст перепіків, тому робота з ними була зручною та результативною, оскільки вони не вимагали запису. У ряді методик з міст перепіків був надрукований на спеціальних картках для ранжування. Номери рангів фіксувалися в протоколах. Така організація роботи дозволяє з мінімальною затратою часу і мінімальним чистотом помилок отримувати детальні зведення. Цей спосіб ведення інтерв'ю дозволяє інтерв'юеру зосередитися на змісті розмови, записати потрібні зауваження респондента, оскільки всі операції занесення матеріалу з ведені до мінімуму.

У табл. 2 спеціально показаній ступінь виключення стандартних перепіків у різni методи збору первинної інформації, що на них були використані при аналізі навчальної діяльності курсантів, майбутніх спеціалістів ОРО.

## Використання стандартних перевірок у методиках

МЕТОДИКИ	Стандартні перевірки							
	Сферичність	Проблеми	Глибинність	Функції	Шкальні перевірки	Узагальнені характеристики	Якість	Перекладання, соціалізація
Контент-аналіз звітів	+	+		+	+			
Соціометрія			+	+		+		
Інтерв'ю зі спеціалістами	+	+	+	+	+	+	+	+
Інтерв'ю з експертами	+	+	+	+	+	+		
Інтерв'ю з ПВС кафедр, керівництвом підрозділів		+			+			
Інтерв'ю з курсантами	+	+	+	+	+	+	+	+

Зрозуміло, при побудові моделі спеціаліста ОРО були застосовані й інші преміони, спрямовані на досягнення максимальної відповідності між теоретичною базою побудови моделі і її конкретною реалізацією.

## ЛІТЕРАТУРА

- Гришко И.М., Сиденко М.О. Основы научных исследований. – Жарков, 1983. – С.127.
- Соціологічні терміни, поняття, персонажі: Словник-дайджест. – Львів: "Світ-2000". – 2002. – С.175.

Олексій БУРАКОВ

### РОЛЬ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ В ОПТИМІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Вища освіта – невід'ємна складова народного господарського комплексу держави, що розвивається у органічному поєднанні з економікою, технологією, технікою, науковою, культурою, одночасно модернізуєчи та упорядковуючи управлінські функції. Вони стають значно ширшими, демократичнішими, значно позбавленішими авторитарності і консерватизму. Адекватно до цих процесів розвиваються форми і методи контролю як невід'ємна складова функція управління навчальним закладом.

Аналіз систем управління показує, що сьогодні у вищих навчальних закладах домінуючим є прямий функціональний підхід, у якому управління розглядається як сукупність взаємопов'язаних безперервних видів діяльності, кожний структурний керівник несе відповідальність за виконання певних визначених функцій, що притаманно авторитарному стилю управління і сьогодні не відповідає вимогам часу. Суттєві недоліки цього підходу, пов'язані з значними складнотацями у координації та інтеграції управлінських функцій, у поєднанні з усюю керівника з мотивами засвоєння інших суб'єктів освітньої діяльності, гальмують розвиток системи управління навчальними закладами.

В рахову чину у більшості низький рівень ресурсного забезпечення ВНЗ, нестабільність суспільства, найбільш радикальним для створення ефективної системи управління є системно-цільовий підхід. Суть його полягає в тому, що навчальний заклад розглядається як складна система, кожний елемент якої має свої взаємозв'язки і засоби взаємодії, а побудова ієархії цілей у логіці їх досягнення здійснюється згори донизу, а реалізується навпаки – знизу догори. Основою у системно-цільовому підході до управління розвитком навчального закладу є побудова реальної системи його діяльності на базі існуючих ресурсних можливостей, тенденцій розвитку суспільства та потреб особистості.

Створення ефективної системи управління вимірює навчальним закладом з значовою мірою залежить від того, наскільки дієво, оперативно і об'єктивно реалізується функція внутрішнього контролю. Без цього забезпечення обґрунтоване планування, чітку організацію навчання та викования неможливо. Іншими словами, неможливо забезпечити управління якістю підготовки фахівців, розвитком навчального закладу.

Аналіз організації внутрішнього контролю у ВНЗ показує, що його з мостом сьогодні значно відрізняє від вимог, які диктуються умовами роботи, змінами у суспільстві. Досі значною частиною керівників контролю не визначається як функція управління, як теоретична, а використовується для посягання свого впливу, авторитету або як інструмент для покарання. Контрольні заходи, як правило, не об'єднані в єдину систему, не мають конкретних цілей, а це призводить до стискості і фрагментарності у контрольній діяльності. Це також обумовлено тим, що планування і проведення контрольних заходів організаційно і методологічно не об'єднано, а нерідко взагалі здійснюється без програмно-методичного забезпечення, що накінець зводить ефективність такого контролю.

Діюча система внутрішнього контролю формується стихійно, а тому слабко пов'язана з іншими функціями управління, внаслідок чого результати контрольної діяльності рідко використовуються для оцінки і корекції змісту підготовки, стану розвитку соціально- побутової сфери, національного викования студентів як фактора формування цілісної особистості, організаційно-методичного, матеріально-технічного та кадрового забезпечення.

Вищеведене свідчить про те, що діюча у навчальних закладах система внутрішнього контролю потребує радикальної перебудови. Перш за все необхідно визначитись з видамі внутрішнього контролю, забезпечити організаційно-методологічну єдність у його проведенні та знайти оптимальний баланс між централізацією і децентралізацією контрольної діяльності, єдинонавчальністю і котегіальністю у прийнятті рішень. До основних видів внутрішнього контролю навчального закладу слід віднести: педагогічний, оперативний, етапний.

*Педагогічний контроль є нещільною складовою процесу навчання і викования студентів і починен знаходитьсь в органічному поєднанні з іншими елементами педагогічної системи. Не змінюючи дидактичних засобів навчання, він дозволяє виявляти досягнення і недоліки процесу навчання і викования, забезпечує взаємозв'язок у діяльності того, хто навчує, з тим, хто навчається. Його основні функції є: діагностична, навчальна, організаційна, виковна.*

Як показує вивчення досвіду роботи окремих ВНЗ, ці функції реалізуються не достатньо. Так, діагностична функція, яка наділена на визначення рівня знань, умінь і навичок студентів, "віддана на відкуп" випадачеві. Сьогодні не можна назвати жодного навчального закладу, в якому б діяли єдині вимоги до оцінки рівня знань, умінь і навичок студентів. Внаслідок цього розбіжність між показниками викования студентами комплексних контрольних робіт і рубіжного контролю в одному і тому ж навчальному закладі з різних дисциплін знаходитьться в межах від 10 до 50%. Наприклад, в Івано-Франківському кемерійному коледжі розбіжність якості з фундаментальних дисциплін склала близько 30% (спеціальність "Бухгалтерський облік") та 41% (спеціальність "Програмування для електронно-обчислювальної техніки та автоматизованих систем"), у Полтавському коледжі права і бізнесу "Світоч" – 40%.

*Оперативний контроль – це контроль за ходом навчально-виковного процесу, основним завданням якого є корекція навчально-виковного процесу. Для його організації і проведення доцільно використати функціональний підхід, що значно зменшує затрати на його проведення. Основою для планування оперативного контролю є щомісячний перелік робіт, виконання яких регламентується в ідповідних нормативних документах, а їх виконання – функціональними обов'язками керівників та випадачів навчального закладу. Як показують матеріали інспектування, у більшості навчальних закладів зміни до розкладу не вносяться, навчальний процес корегується без аналізу та висновків. Як наслідок, у кінці семестру час підготовки студента до сесії не збільшується, а зменшується завдяки вигнані відкриті в тих дисциплінах, години яких з якоїсь причини не були вимітані вчасно.*

Як правило, в плані внутрішнього контролю встановлено "проведення директорських (ректормських) контрольних робіт". Але перегляди викликані неподібною випадковою формальним іх проведення. Так, в окремих ВНЗ наслідки проведення контрольних робіт не обговорюються на засіданнях циклових комісій (кафедр) або підрадах (методрадах), відсутні дієvi рішення.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Складовою цієї проблеми є також зміст самих контрольних робіт. Як правило, вони носять репродуктивний характер, тоді як сучасна освіта вимагає розвитку творчих здібностей студентів, набуття яких наглядується, однак роботи з передовішими.

Ще однією складовою проблеми якості навчання є питання самостійної роботи студентів, у вищій якого мають місце недоліки і порушення. Так, на самостійну роботу студентів виносяться у кожному четвертому ВНЗ від 11 до 25% навчального часу, що є порушенням нормативних вимог, які передбачають не менше 1/3 навчального матеріалу для самостійної роботи (наприклад, Артемівський індустриальний та технікум залізничного транспорту, Донецький економічний, Дніпропетровський технотехнологічний технікум, Костянтинівський технікум сільського господарства, Нікопольське медичне). Крім того, на самостійну роботу студентів нерідко виносяться теми або розділи, що є складниками для засвоєння, і це не обговорюється і не аналізується. Є випадки, коли для студентів перших курсів з неподібною середньою освітою відведені години на самостійне опрацювання тем, хоча до такої роботи вони не готові.

У Харківському кооперативному технікумі методичне забезпечення самостійної роботи студентів обмежується лише планом-схемою вивчення певної теми та змістом літератури, відсутні лекції викладачів з даних тем у кабінетах і читальному залі бібліотеки, не вказана форма контролю, а види виконання самостійної роботи студентів обмежуються лише рефератом.

У передважній більшості вищих навчальних закладів створена система контролю за виконанням документів, яка в основному забезпечує підтримання виконавської дисципліни на рівні вимог Міністерства освіти і науки України. Проте мають місце неподібні недоліки і упущення, які негативно впливають на стан виконавської дисципліни. Як і раніше, залишається гострою проблема своєчасного надходження нормативних і розпорядческих документів. Так, вивчення цього питання засвідчило, що у ряді ВНЗ (Харківському кооперативному технікуму, Білгород-Дністровському морському ребопромисловому технікуму, Сумському кооперативному технікумі, Хмельницькому кооперативному технікумі) на час перевірок були відсутні наказ Міністерства освіти і науки України від 29.12.00р. № 641 "Про стан виконання заходів комплексної програмки профілактики злочинності на 2001-2005р.", рішення колісії від 05.07.01р. № 7/2-18 "Про стан практичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах" та від 22.12.00р. № 8/3-18 "Про стан програмно-методичного забезпечення навчального процесу та його вплив на рівень фундаментальної підготовки студентів у вищих навчальних закладах різних форм власності". У результаті цього у навчаннях навчальних закладах вимоги, вказані даними документами, в діяльності педагогів не враховані.

Порушені вимоги "Типового положення про підвищення кваліфікації керівників і педагогічних кадрів" та "Положення про атестацію педагогічних кадрів". Так, практично в усіх навчальних закладах суттєво зменшилася показник підвищення кваліфікації педагогів на УПК та ФПК за рахунок розширення стажування, після якого лише в середньому передвижує 60%. Наприклад, викладачі ВНЗ Укоопспілки проходять підвищення кваліфікації у Полтавському кооперативному інституті в обсязі 76 годин, що фактично є не ФПК, а короткотерміновими курсами, що не сприяє якості підвищення кваліфікації викладачів.

З метою підвищення ефективності діяльності педагогічних працівників, зростання їх професійної майстерності введена процедура атестації педагогічних кадрів, але не завжди дотримуються вимоги щодо її проведення (раз у п'ять років) лише після проходження підвищення кваліфікації, вивчення передового педагогічного досвіду, удосконалення та зростання професійної майстерності викладача, однак результативності роботи та якості. Атестація викладачів – це не тільки підведення підсумків роботи певної особи, а й гарантуючий подальшого зростання майстерності та професіоналізму.

Унаслідок того, що вказані вимоги не завжди враховуються в повній мірі, результати підвищення кваліфікації та атестації не сприяють професійному зростанню викладача, затримуючи його впровадження нововведень та методів навчання, внесення змін в програмки відповідних навчальних дисциплін з урахуванням сучасних технологій.

При розробці Правил прийому до певного навчального закладу не в повному обсязі враховуються умови прийому. Типовим у 2002/03 н. р. можна відзначити порушення п.9 вказаних умов щодо обумовленості кількості місць на перший курс відповідних до

затверджених обсягів підготовки з держзамовленням, вартості навчання на договірній основі. Пояснюється практика проведення вступників випробувань у формі співбесід з абитуруєнтами, які в документах про освіту мають лише оцінки "4" (86) – "5" (126), що є порушенням п.16 Умов прийому. Не пояснюється навіть така форма вступників випробувань, коли при вступі абитуруєнти дають один екзамен (українська мова – диктант), а математика – співбесіда.

Неподінної, на жаль, випадки відсутності плану роботи приймальної комісії на весь період діяльності, не оформлені обов'язки, що є порушенням п.15 Положення про приймальну комісію. На засіданнях приймальної комісії не визначається порядок виконання нормативних документів, що стосуються діяльності приймальної комісії.

Також виявлені порушення в дотриманні порядку переведення і поновлення в навчанні студентів, що регламентовано наказом Міносвіти України від 15.07.96р. № 245 "Про затвердження Положення про порядок переведення, відродування та поновлення студентів ВНЗ".

Трапляється відракування неповнолітніх студентів без погодження зі стажбою у справах неповнолітніх, місцевими органами виконавчої влади, відсутні довідки про подальше навчання чи працевлаштування неповнолітніх. А за самоаналізом порушень з цих питань немає, що виключає запитання, чи з нас сал веріяли про той чи інший документ.

З метою покращення формування контингенту студентів необхідно на всіх рівнях мати дієвий контроль щодо адаптації та збереження контингенту студентів, наявність системи у проведенні та розгляді результатів.

Етапний – це контроль за результатами навчання та виксовання, ефективністю роботи навчального закладу. В основу організації етапного контролю спід покладено системно-цільовий підхід і план роботи навчального закладу на рік. Проведення контролю здійснюється комісією, яка працює на підставі наказу (розпорядження) та програмно-методичного забезпечення. Основною формою проведення контролю за результатами навчання та виксовання є самоаналіз діяльності навчального закладу, який відповідно до діючих норм проводиться один раз у три роки. Доречно відзначити, що провідні вищі навчальні заклади вже запрограмували шорічне проведення самоаналізу (Національна гірнича академія, Київський університет технології і дизайну).

Організація внутрішнього контролю знаходитьться у безпосередній залежності від програми державного контролю, тому від його повноти, аналітичності, змістовності залежать терміни й умови роботи експертних комісій. Внутрішній і державний контроль мають одну мету – проаналізувати стан організації навчально-викснового процесу, встановити його відповідність державним вимогам, пріоритетам розвитку галузі освіти, виробити програму подальшого розвитку навчального закладу.

На жаль, порівняльний аналіз самооцінки діяльності вищих навчальних закладів та експертної оцінки під час проведення інспектування показав, що, як правило, самоаналіз лише констатує фактично виконану роботу навчальних закладів, а незважаючи проблеми, недоліки та порушення не вказуються, їх аналіз не проводиться, що свідчить про формальність такого типу контролю.

У звіті у більшості випадків не подається аналіз системності й результативності роботи педагог, методірад, циклових комісій, не розкривається їх роль у провадженні сучасних технологій навчання та контролю. Рідко звертається увага на повноту методичного забезпечення навчальних дисциплін (підручниками, посібниками, методрекомендаціями до виконання лабораторних, практичних робіт, самостійної, індивідуальної роботи студентів, практик). Особливо це стосується впровадження нових спеціальностей або спеціалізацій. Мабуть, тут доцільно зробити докір цикловим комісіям, метод- або педагогам. Останні зовсім мало звертають увагу на розгляд і контроль навчально-методичного забезпечення, а якщо навіть такі питання поставлені, то рішення недостатньо конкретні, розгорнуті з відповідними виконавцями. Значною мірою це також обумовлено і тим, що в даному випадку широко застосовуються працівники за сумисністю. Їх фінансові інтереси не співпадають з розробкою і покращенням методичного забезпечення.

Тому у більшості вищих навчальних закладів не звертається увага на відповідність варіативної складової навчальних планів вимогам освітньо-професійних програм та розпоряджінських документів Міністерства освіти і науки України, дисциплін та обсяг годин за видами заняття робочих навчальних планів типовим навчальним планам. Так, відповідно до листа Міністерства

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

освіти і науки України "Про організацію навчального процесу ВНЗ у 2001/02 навчальному році", до завершення розробки проектів Держстандартів дозволяється здійснювати підготовку фахівців з вищою освітою за навчальними планами, що розроблені на основі освітньо-професійних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України як тимчасові у 1994-1998 роках. ОПП з цілого ряду напрямків мають суттєві розбіжності. Так, діюча ОПП зі спеціальності "Правознавство" передбачає термін навчання 2р.10міс. (на базі 11 кл.), а альтернативні ОПП передбачають лише 2 роки, унаслідок чого окремі предмети ("Історія держави і права України", "Теорія держави і права" тощо) або не викладаються взагалі, або викладаються в скороченому обсязі, що не сприяє підготовці фахівців відповідно до державних вимог. Не в усіх ВНЗ на економічних спеціальностях викчаються дисципліни "Вища математика", "Основи маркетингу", "Фінанси" тощо, що також не відповідає вимогам діючих ОПП.

Відсутність системного внутрішнього контролю призводить до того, що підприємства роботи начального заходу здійснюються без глибокого аналізу результатів розвитку та досягнень. Внаслідок цього практично відсутній у більшості вищих навчальних закладах контроль з боку керівництва за ефективністю використанням ПЕОМ. Внаслідок цього темпі росту програмно-методичного супроводження ПЕОМ неадекватні збільшенню його "парку". У переважній більшості ВНЗ відсутні концепції або програми розвитку комп'ютерних технологій, поєднані впровадженням їх в навчальний процес. Якщо на спеціальностях 5.050107 "Економіка підприємства" та 5.050111 "Бухгалтерський облік" в цілому забезпечено безперебійність навчання в галузі обчислювальної техніки, то інші спеціальності, на жаль, мають розрив у складінні комп'ютерного технікума в один-два роки (І курс – основи інформатики та обчислювальної техніки, використання обчислювальної техніки у професійній діяльності – III або IV курсах). Такий стан виникає тому, що недостатньо застосовується комп'ютерна техніка при вивчені фундаментальних та професійно обмежуваних дисциплін.

Також етап однією контролюється виконання плану розвитку навчальної бази. Нерідко аналіз стану навчально-матеріальної бази має докладальний характер, внаслідок чого у більшості перевірених навчальних закладів плани її розвитку не виконуються. Частка фізично зношеного та морально застарілого обладнання лабораторій та кабінетів становить від 40% до 60%. Через відсутність відповідного обладнання (сучасних касових апаратів, електронних терміналів) частина лабораторійських робіт не виконується і замінюється практикими занятиями.

Дієвість контрольних заходів значно підвищується в тому випадку, коли в отриманні достовірних результатів, пошуку резервів, поліпшення стану справ буде зацікавленій сам наявний захід.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барбакова К.Г. Елітна кища освіта в системі інноваційних освітніх структур // Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку. Другі Акад. читання / М-во освіти України; Міжнар. АН киць. освіти. - К., 1995. - С.98-99.
  2. Донгаль Г.В., Донгаль Е.А. Экономические проблемы современного этапа развития высшей школы // Структура освіти в регіоні: проблеми адекватності: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (12-14 груд. 1996 р., Жарськ) / М-во освіти України; МІТ "ЧУА" та ін. - Ж., 1996. - С.130-132.
  3. Щичек В.А., Садрієламов Г.Ф. Інновації в області вищого професіонального образования (негосударствені вузи): проблеми становлення та розвитка // Magister = Магістр. - 1997. - №СЕ. - С.12-16.
  4. Екшленд Г.І. Про зміни в системі ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах перебудови системи кицької освіти в Україні // Соціологічний вісник кицької освіти України: Метод. зб. прогр., темат. планів, тез лекцій. - К., 1993. - С.97-104.
  5. Наукоємкий А.І. Інноваційні процеси у кицькій школі України // Вища освіта: проблеми та перспективи розвитку. Другі Акад. читання / М-во освіти України; Міжнар. АН киць. освіти. - К., 1995. - С.149-152.
  6. Управление современным образованием: Соціал. и экон. аспект / Под ред. А.Н. Тесленко. - М., 1998. - 256 с.

# СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Галина М'ЯСОЇД

## ВЧИМОСЯ СПІЛКУВАТИСЬ: ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У РОБОТІ З КЛІЄНТОМ

Система професійної освіти в Україні чи не найперша реагує на копіювання гospодарського, політичного та економічного устрою нашої держави та, як наслідок, на виникнення широкого кола соціальних проблем: зниження якості життя, гострий, часто розлаштовий, стан людей похилого віку, інвалідів, багатодітних сімей, жінок, молоді на інших груп населення. Відповідно до нової соціальної орієнтації фахівців, спроможніх допомагати окресленим групам людей активізувати свої життєві способи та суспільну значущість, реформується і сучасна освіта у соціальній сфері. Визначення мети та змісту навчання майбутніх та наявних працівників установ соціального захисту населення, специфічних для їх діяльності зміни і наявнісю потребує детального вивчення як досвіду формування спеціалістів з соціальної роботи в інших країнах, так і особливостей цієї роботи в українському контексті. Висвітлити останнє питання можливо лише за умови вивчення історичної, культурної і, що є найбільш актуальним для системи освіти, педагогічної спадщини нашого народу, тих безперечних здобутків, які передірені життєвою практикою.

Одним з найцінніших доробків цієї спадщини є діяльність та педагогічний, виконаний досвід В.Сухомлинського. Ті закони і принципи викования, взаємовідносин та роботи над собою, які цей видатний педагог усій час аррасував батькам, безперечно, не тільки не втратили своєї цінності, а й набули особливого, специфічного для освіти в соціальній сфері значення.

Зрозуміло, що розробкою навчальних програм для підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації соціальних працівників, педагогів, державних службовців охоплено велику кількість відомих закладів освіти, управління праці та соціального захисту населення. Крім окреслення відповідних знань та необхідних умінь соціальних працівників, одночасно вирішується і питання становлення “ідеального” типу професіонала з властивими йому здібностями та якостями (особистісними і діловими). Нині, за всеохоплюючих змін у суспільному житті та зростання сектора послуг у галузі соціального захисту населення, фахівець, крім певної бази знань, повинен певним чином перебудовувати свої орієнтації у роботі на споживача цих послуг – клієнта. Постає питання про спрямованість на клієнта професійну діяльність, а здатак, про формування у фахівці цілого переліку специфічних здатностей: враховувати у своїй роботі інтереси та бажання клієнтів, пристосуватись до нових ситуацій і вимог. Крім розвитку таких якостей, як гнучкість, витривалість, ініціативність, ведемо мову і про формування у спеціалістів з соціальної роботи високого рівня комунікативної культури, а також готовності підвищувати свою кваліфікацію та постійно працювати над собою.

Проблема взаємодії з клієнтом не є новою ні в професійній освіті (звернімося до навчання управлінської діяльності, маркетингових комунікацій тощо), ні в теоретичних роздумах та реальній практиці соціальної роботи. Дійсно, принцип “усе заради клієнта” здається дієвим в усіх галузях. Проте різниця може існути велика. На відміну від клієнта торговельних організацій, тих, що надають послуги з метою матеріального прибутку та фінансового успіху, клієнт установ соціального захисту населення потребує допомоги, підтримки; відчуває необхідність позиціонування та відтворення свого соціального статусу, а то і захисту. Не можемо не згадати в зв'язку з цим твердження Сухомлинського про необхідність наглядатися бачте та відчувати Людину, розуміти, що зона з її багатогранністю та турботами і бідами – найцінніше в оточуючому світі. Залучення клієнтів до активного суспільного життя неможливе без

підтримання з іншими контактів, на самперед, без жиго, безпосереднього спілкування. Навчанням прийомів взаємодії з користувачами послуг даних установ, розкриття етичних норм та правил спілкування і спрямування цінісноїс орієнтації соціальних працівників є, на наш погляд, найгострішою проблемою становлення професіонала. Тобто формування високої комунікативної культури соціального працівника є частиною його професійного зростання, і йому має бути відведена належна увага при розробці навчальних курсів вищих навчальних закладів та програм підвищення кваліфікації.

Сформувати та використати фахівця з соціальної роботи, нає чи то його встановлювати "живий" контакт з клієнтом, часто безпорядковим, – головне завдання професійної освіти, що потребує копіткої роботи. Зробити декілька кроків на шляху до визначення головних факторів освітньої діяльності у цьому напрямі і спробувати відповісти на декілька питання.

*Що є основою для формування комунікативної культури соціального працівника у його клієнтській діяльності?* Як і вся професійна діяльність, робота з клієнтом має базуватись, перш за все, на дотриманні працівниками етичного кодексу практики соціальної роботи. Найбільш загальними виступають положення про відповідальність перед клієнтом, поважне ставлення до нього, емпатію до його турбот і почуттів, забезпечення психологочного комфорту клієнта під час взаємодії, відвертість у поясненні важливості та можливостей допомоги, конфіденційність тощо.

Проте однією лише зміні цих стандартів недостатньо для продуктивної взаємодії. Кожен клієнт має сприйматися як відмінна від інших особистість, в кожного – своя проблема, її бачення та шлях до звернення за допомогою. Тому важливе ім'я при спілкуванні є розвинені знання психічного стану людини, відоміння психологічними прийомами встановлення та підтримання контакту. Довіра та взаємоповага до іншої людини (в нашому випадку – клієнта), такі необхідні, за В. Сухомлинським, для досягнення успіху у розв'язанні окремої конкретної проблеми, виникають на грунні чутливого ставлення до почуттів, думок, погляду, навіть настрою цієї людини, на відношеннях добра, взаємопідтримки і допомоги.

Наведені принципи не є маловідомими, зони ефективності в будь-якому спілкуванні. Але і за умов усвідомлення і намагання застосовувати ці правила працівникам не завжди вдається досягти взаємодовіри, а вслід за ним – спільної з клієнтом роботи на шляху до розкриття його сенс та утвердження соціальних прав. Справа полягає у наявності в працівників певних "установок" щодо спілкування: прагнення за будь-яких обставин довести свою більшу (порівняно з клієнтом) компетентність з даного питання, правильність саме свого судження та належування певного кола дій. Так, глибоко приховане чуття неповаги до людини стає тією причинною, що заважає перебудові звичайної поведінки, а відтак, знижує ефективність її діяльності в цілому.

*Яким чином формуються експертні якості та установки на іншу людину (клієнта) у працівників установ соціального захисту населення?* Звичайно, неможливо вигадати від будь-кого, в тому числі і соціального працівника, кардинально змінити своє ставлення до іншої людини (клієнта). Йдеється про співчутливість, емпатію, стіс переживання та бажання допомогти. Певною мірою ці особистісні якості є бажанням кристалізувати добру традицію, що працює працівників в системі соціального захисту населення. Досить часто "прероджені" соціальні працівники ефективно працюють з клієнтами та вдаються до етичних, психологічних прийомів спілкування на підсвідомому рівні. Такі працівники, зазвичай, мають високий рівень комунікативної культури: вони уважні слухачі, вміють тектовно запитувати, уникати або вирішувати конфлікти, давати поради тощо. Разом з умінням та досвідом використання професійних знань ці особи стають досвідченими співробітниками установ соціального захисту, а від інших різняться тим, що працівники спілкування оволоділи ще в дитинстві, можливо, вони були прищеплені взаємовідносинами та високим епізодом батьків, сім'ї, оточення. Такі люди, як правило, приходять до системи соціального захисту населення за похиленням, а спілкування з клієнтом будується на інтуїтивному рівні.

Проте загальна позитивна орієнтація на людину, що звернулась до соціальної агенції за допомогою чи захистом, на жаль, не забезпечує всіх працівників успішним володінням прийомами спілкування й обслуговування клієнтів.

Як дослісти того, щоб кожен з соціальних працівників певної установи був високого рівня комунікативної культури та спрямовував свою клієнтуру діяльністю на інтереси Людини? Досвід організацій державного і недержавного секторів пропонує вдається до альтернативного рішення. Перше – добирати кадри за рівнем професійних знань та навичок (однією з яких є комунікативність). Проте серед керівництва і кадрових служб установ соціального захисту відсутнє чітке уявлення про сутність та, іноді, практичну необхідність цієї риси професійного портрета працівника. Іншою проблемою є переважна більшість в установах працівників з базовою несоціальною освітою, які вже отримали певний практичний досвід і набули необхідні для обійманої посади знання. Повна заміна таких працівників на випускникові складі освіти, що спеціалізувалися на соціальній роботі, не є можливим (за відсутності такої кількості спеціалістів, що відповідала б кількості обійманської посад – через “юніті” даної професії) і витрачаною.

Оптимальним варіантом, здається, є навчання працівників, що виконують мотивуючу, стимулюючу функції. Дійсно, безперервна освіта забезпечує, через підтримання на належному рівні здатностей працівника виконувати посадові обов'язки, тобто оновлення знань та емінь, зростання професійної компетенції усіх кадрів установ соціального захисту.

*Якими є головні складові професіоналізму соціального працівника та передумови його розвитку?* Зазвичай, професіоналізм передбачає знання працівниками методів та технологій соціальної роботи, роботи з нормативними документами, знання з законодавчої бази та широкого кола професійних умінь. Тобто сукупність знань та навичок працівника, які дозволяють йому вжити ефективних заходів з соціального захисту населення, становлять його професійну майстерність. Серед необхідних професійних умінь під час навчання фахівців соціальної сфери слід формувати і зміння працювати з різними категоріями населення, здобувати довіру колег, працювати із іншими організацій і, безперечно, клієнтів, зміння впиняти на людей, перевонувати їх, вирішувати конфліктні ситуації тощо. Як зазначалося вище, розвиток цих емінь безпосередньо починається зі знайомства з етичними принципами і стандартами соціального обслуговування клієнтів, з формування спрямованості на клієнта установок працівників. Таким чином, становлення професіонала відбувається в процесі професійної рефлексії, усвідомлення кожного клієнта як Людини та внутрішньої готовності віддавати свої духовні сили на вирішення її проблем. Аналіз власних здібностей, знань і навичок, культури і якості обслуговування клієнта стає на цьому етапі виразальним кроком до формування комунікативної культури і зростання рівня професійної компетенції.

Як бачимо, професійна рефлексія стимулює зростання на розвиток працівників, змушує їх спостерігати за більш успішними колегами, переймати їх досвід. У такий спосіб відбувається розвиток професійного ступорітництва на шляху до використання знань досвідчених спеціалістів та /або залучення з інших організацій працівників. Обмін досвідом щодо взаємодії з клієнтами під час спеціальних нарад, зміння цих питань до програм тематичних семінарів та курсів підвищення кваліфікації, ігрові форми вирішення конкретних ситуацій професійної діяльності дають працівникам зможу побачити себе збоку, виявити недоліки у внутрішніх установах і зовнішній поведінці, обговорити можливі з погляду професійної діяльності, а також засвоїти багато дієвих практик і навичок спілкування з клієнтами.

Тобто крок за кроком, поряд з формуванням професійної ментальності та суб'єктивної активності, роботи над собою кожного соціального працівника, розвивається і його професіоналізм, складовою якого є комунікативна культура.

*Наскільки реальними є на сучасному етапі можливості навчання соціальних працівників основ зважомірності та прийомів стимулювання з клієнтами?* Окреслені вище мета і шляхи формування комунікативної культури працівників установ соціального захисту населення, попри їх теоретичне обґрунтування, ще не завжди усвідомлені керівниками та працівниками цієї системи. Це зумовлює дуже складнощі з упровадженням частин навчальних програм комунікативної спрямованості у систему підвищення кваліфікації. Однак робота у цьому напрямі ведеться. Так, достіркенням рівня сформованості етичних знань, комунікативних навичок соціальних працівників та розробкою відповідних цьому рівню блоків навчальних програм займається Центр з питань праці і соціального захисту населення при Дніпропетровському національному університеті разом з кадровою службою і керівниками

діяльності підрозділів Головного управління праці і соціального захисту населення Дніпропетровської облдержадміністрації. У цих блоках, чи модулях, відображаються всі зазначені вище етапи розвитку професіоналізму соціального працівника, готовності до клієнтурної діяльності.

Зрозуміло, що від успішного, швидкого та всеокоплюючого усвідомлення необхідності відповідного навчання та його активного упровадження виграють як установки соціального захисту (отримуючи відповідність, довіру клієнтів), так і окремі групи громадян і держава з цілком. В умовах української дійсності термінова переорієнтація установ соціального захисту на інтереси населення в край важливі і проблематичні. Тому набувають особливої цінності навчальні досвід працівників усіх різних, що отримували б суккупність теоретичних і практичних знань, навчались будувати свою діяльність на моральних, етических цінностях, взаємодовірі та взаємопорозумінні.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція державної системи професійної орієнтації населення // Людина і праця. – 1994. – №4. – С.22-25.
2. Солов'йов О. Морально-етичні проблеми соціальної роботи // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – №4. – С.56-75.
3. Соціальна робота / Под общ. ред. проф. В.И. Курбатова. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 576 с.
4. Соціальна робота: теорія и практика: Учеб. пособие / Отв. ред. докт. физ. Е.И. Жолостова, докт. физ. А.С. Сорокин. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 472 с.
5. Жакетт С. Стандарты социальной работы и программы подготовки специалистов социальной сферы: ждущие проблемы // Практическая психология социальной работы. – 2001. – №4. – С.9-11.

Гульнар а МАХМАДАМИНОВА

### СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА СУТНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЙНОГО ВПЛИВУ СІМІ НА ДІТЕЙ

Еволюція змісту та методів соціалізації нерозривно пов'язана зі змінами соціально-економічної структури та форм суспільної діяльності людей конкретного суспільства. В міру ускладнення та збагачення культури об'єм знань, умінь, нахилів, цінностей, що передаються з покоління в покоління, збільшується, а самі фактори їх передачі диференціюються та специалізуються. Автономізація процесів соціалізації від інших відів суспільної діяльності супроводжується зміною функцій її "природних" агентів (батьків, родичів, сестер, братів і т.д.), які вступають в складні та суперечливі стосунки з оточуючим середовищем. Відзначимо, що їх значущість відповідає конкретним фазам життєвого циклу: дитинство – дитячий садок, школиний вік – школа; також різнопланові заклади організації дозвілля. Тобто бачимо, що притаманна соціальному інституту сім'ї функції соціалізації, виксовання частково монополізують інші суспільні заклади. Таким чином, індустріалізація, інформатизація та пов'язана з ними соціальні зміни якісно мірою обмежують сім'ю, особливо в важливій та значущій функції соціалізації. Як справедливо відзначає П.Сорокін, "і юридично, і фактично дитинка все більше і більше відчувається від впливу сім'ї та переходить до рук суспільства. Навіть час, що вона проводить поза сім'єю, все збільшується... Це більш різко відінне поставлення сімейного за'язку батьків та дітей" [6, 164].

В сучасних умовах сімейний вплив урівноважується, а часом і переважується впливом багатьох інших соціальних інститутів. Як уже зазначалось, це – засоби масової культури та інформації, друзі, ровесники, досвідченні заклади. В спробах вирішити ці протиріччя виникають різні суспільні рухи (наприклад, в США – рух за сімейну освіту та виковання, за допомогою спеціалізованих комп'ютерних програм батьки навчають своїх дітей) [1, 27].

Очевидно, що для більш адекватного вирішення цієї складної проблеми недостатньо комп'ютерних технологій, необхідно враховувати узгодження інтересів особистості, сім'ї та суспільства. Відповідно, критерій виксованості та соціалізації повинен утримувати найвище ступінь відношення двох поглядів на соціалізаційність дітей з точки зору батьків, сім'ї та соціуму, суспільства загалом.

На думку автора, однією з найбільш важливих особливостей сучасного українського суспільства є перехід від “вузького” типу культурної соціалізації (орієнтації на стандарт, жорсткий норматив) до “широкого”, що передбачає широкі і незалежність, варіативність. Автор теорії культурної соціалізації С. Арнетт показує, як у різних суспільствах може різнятись “варіативність – нормативність” на всіх рівнях соціалізації (сім’я, релігія – школа, найбільші соціальні не оточення; ідеологія – релігія та інше), та розглядає внутрішньокультурні особливості (традиційні, гендерні, етнічні) [2].

Існують специфічні фактори соціалізації, що притаманні сучасному інституту сім’ї, яким мають свої характерні риси та особливості. Ряд вченів (А.Мудрик, А.Антонов, Р.Пріма та ін.) аналізує проблему сімейних соціалізаційних потоків і серед домінуючих факторів сімейної соціалізації одночасно виділяє такі: батьківський приклад, духовно-цінностний потенціал сім’ї, педагогічна культура батьків.

А.Макаренко головною умовою успішного сімейного соціалізаційного процесу вважає любов і батьківський авторитет. С.Русова – ласку матері та духовну культуру сім’ї, яка ґрунтуються на гармонійному поєднанні народного, національного, фольклорного із загальнокультурним. І.Гребенникова до оптимальних умов соціалізаційного впливу сім’ї відносить, насамперед, структуру сім’ї, оскільку батьків та їх педагогічну культуру, вміння аналізувати впливову діяльність на дитину, цікаву і розкішну організацію дозвілля, особливості батьківського прикладу [3]. На думку автора, що принадлежить до корифеїв науки, до визначних факторів сімейного впливу на дитину на сучасному етапі еволюції суспільства належать такі: духовність сім’ї, педагогічна культура батьків, особливості батьківського прикладу. Можна сказати, що це домінуючі фактори родинного впливу. Розглянемо їх більш детально.

#### *Духовність сім’ї як фактор соціалізаційної особливості.*

Розвиток особливості дитини безпосередньо пов’язаний з духовністю, яку ми розуміємо як деякий еквівалент культури. В загалі ці поняття мають внутрішній логічний зв’язок. Для нас є дуже відповідним висловлювання П.Сорокіна [6, 164] про те, що культура виступає засобом формування духовності, а духовність – метою розвитку індивіда культури. Це визначення дає можливість розглядати культуру як важливий засіб соціалізації і формування особливості. В межах цього можна говорити про культуру поведінки, культуру освіти, про спанування культурних цінностей та традицій цього суспільства.

В загалі можна стверджувати, що духовність – це важлива потреба людини в пізнанні світу, себе і свого місця в ньому. Духовність – процес гуманістичний і так чи інакше передбачає виході за межі егоістичних інтересів, особистої користі і зосередження на моральній культурі людства. Дослідження В.Бернадського, Л.Гумільова, О.Шенглер-а стверджують, що джерелом розвитку суспільства є склад самоорганізації, що проявляється в активності членів, і в праці на користь суспільства.

Українська родина – найбільш стійкій соціально та духовно значущий елемент у національному виході, у соціальному стяженні, насамперед, у формуванні цінностей, установок дитинки. Сфера духовних потреб і цінностей не може мислитись без загальних моральних категорій. У дітей молодшого шкільного віку духовні потреби тільки закладаються і завжди родинному впливу і надалі покидають до духовних цінностей, а на їх основі розвиваються духовні якості. Важливо, що саме на основі сім’ї і залежно від духовного світобачення батьків формуються цінності дітей. Оскільки соціалізація – процес можливості співіснування в суспільстві, то важливою її складовою є соціальні цінності. Вони відігравають керівчу роль в культурному засвоєнні діяльності. Це певні значення залишого порядку, скульптурена консталіція відчуттів, емоцій, ідей, найважливіший елемент культури, який звеличує людину, формує її духовні орієнтири, надає життєдіяльності певного сенсу. Завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому суспільстві. Світ цінностей – це, насамперед, світ культури, сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, сіркою тощо. У соціології цінності виступають у ролі інструментів соціального регулювання, тією проміжною ланкою, яка пов’язує інтереси, потреби, світогляд людини з її конкретними ідеями, поведінкою. Соціологічний словник визначає моральні цінності так: “поняття етики, за допомогою яких характеризується значення для суспільства і людини соціально-історичних

явищ. У моральних цінностях відтворено ділово-нісно-зарівняне ставлення людей до світу і до себе, а також проблематичність реалізації актуальних моральних потреб у реальному житті. Структура цінностей включає моральні еквіваленти, оцінки соціальних явищ та вчинків людей з точки зору властивих моральних критеріїв; життєві цілі та шляхи їх досягнення" [8, 870].

У кожній подружньої парі є своєрідна субкультура, яка об'єднує, на думку автора, і якось міжою угоджую особистісні цінності орієнтації чоловіка і дружини. На їх основі у подружжя формується, як правило, схоже складчення, життєві цілі та стратегії їх досягнення, відбувається організація побуту, професійної, високої сфери та сфери дозвілля. Всі вищезазначені фактори входять у потенціал сімейного впливу на дітей. Він являє собою комплекс умог і засобів, що в сукупності визначають превалюючі напрямки розвитку особистості дитини, формування її емоційно-психологічної сфери, інтелектуальної та духовно-цінності. Сім'я утворює основи суспільного життя та виступає головним агентом соціалізації індивіда, оскільки є основою збереження та накопичення соціальних та духовних цінностей, сімейних та суспільних традицій, динамічних стереотипів поведінки, життєвих позицій.

#### *Особливості впливу батьківського прикладу на соціалізацію дітей.*

Якщо морально-емоційна сторона сімейних стосунків є емоційною основою, на якій потім формується духовна сфера особистості, то її спрямованість визначається переважно цінностям рівнем сімейного колективу, змістом суспільних прағнень батьків, їх моральним обрисом, а точніше, змістом і цільовими установками батьківського прикладу. Останній виражається в діях, вчинках, визначеннях цінностів орієнтацій, що являють собою моральну та соціальну орієнтацію особистості. Живий батьківський приклад слід розглядати як специфічну форму передачі соціального, в тому числі і морального, досвіду старших поколінь молодшому, як важливий елемент складного механізму соціального наслідування.

Успіх соціалізації визначається єдністю таких факторів: нормативністю морально-емоційної сторони сімейних стосунків та соціальною цінністю батьківського прикладу. Ось чому, на думку автора, сучасна соціально-психологічна ситуація соціуму є оптимальною для дисфункциональності соціального інституту сім'ї у сфері соціалізації молодих генерацій. Поперше, нестабільність економічної сфери та аномія українського суспільства прямо та опосередковано впливає на соціально-психологічний клімат родин, якою його погіршуєчи. Подруге, знайдення соціальних та більшості моральних норм покоління батьків приводить до їх дезадаптації в сім'ї, певних труднощів у самореалізації, що негативно позначається на авторитеті батьків. Цей феномен розриву поколінь спрагається неадекватністю соціально-моральних норм покоління батьків для покоління дітей.

Стресова та напружена атмосфера сім'ї, навіть при наявності високих соціально-значущих досягнень батьків, неспроможна забезпечити нормальній розвиток дитини. Подібна ситуація і в тому випадку, коли дитина росте в сім'ї з узгодженості родинними стосунками, але орієнтація та цінності сфера дорослих носять антисуспільний та асоціальний характер. Позитивний емоційний фон в такому випадку буде сприяти тільки закріпленню в досвіді дитини негативних цінностей батьків.

Приклад батьків є першим соціальним зразком, на якому орієнтуються дитини і на основі якого складає формами та змістом людських стосунків. Це можливо завдяки прямому щоденому контактові батьків і дітей з моменту народження. І це надзвичайно важливо, бо перші враження найбільш сильні і залишаються на все життя, першій досвіді соціального життя найбільш вагомий. Не менш важливо є і та обставина, що діти постійно орієнтовані на батьків, бо це найбільш емоційно близькі та важливі люди. Знаходячись щоденно в спілкуванні з ними, діти відтворюють, імітують (спочатку підсвідомо, а потім і свідомо) і засвоюють образ дій дорослих, їх манери, звички, а потім і внутрішні якості, хід думок, ставлення до суспільних норм і т. п.

Особливе значення має той факт, що дане спілкування специфічне, неповторне, бо засноване на почутті любові, прив'язаності до батьків, закріплюється їх автопортетом, що в багато разів збільшується в сину впливу батьківського прикладу, він засвоюється значно легше і скоріше. Батьки впливають при цьому на дитину всіма сторонами своєї особистості: зовнішнім виглядом, поглядами, інтересами, стосунками з оточуючими і т.д. Вдало відзначає вплив батьківського прикладу А.Макаренко: "Ваша власна поведінка – найбільш вирішальна

річ. Не думайте, що ви висловуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте або говорите її, або наказуєте їй. Ви висловуєте її в кожний момент вашого життя, навіть коли ви не містите вдома. Як ви одягаєтесь, як ви говорите з іншими людьми і про інших людей, як радієте чи сумуєте, як ви проводите час з друзями і з ворогами, як ви смеєтесь, читаєте газету – все це має для дитини велике значення. Найменші зміни в тому дитини бачать або відчуває, всі повороти вашої думки досягають до неї невидимими шляхами, ви їх не помічаєте.” [4, 276].

Слід також мати на увазі, що вплив батьківського прикладу збільшується, закріплюється, як правило, загальною атмосферою сім'ї, тобто її соціально-психологічним кліматом, котрий складається на основі групової свідомості та загального ступеня поведінки батьків.

Наступний фактор, що має сильний вплив на батьківський приклад, – це авторитет. Саме авторитет батьків може зумовити силу впливу й сприяння і засвоєння прикладу. Цей процес, як ми вже зазначали, здійснюється через наслідування – механізм соціалізації, що є найбільш характерним способом пізнання дійсності дитиною. Наслідування являє собою складний соціально-психологічний феномен, що виступає як у формі несвідомого, так і усвідомленого копіювання; також у формі свідомого відтворення зовнішніх рис поведінки, дій, вчинків людей.

На ранньому етапі соціалізації, коли дитинка не має власного досвіду, наслідування носить беззаперечний характер та виступає у формі простого копіювання життя дорослих. У міру розвитку дитинки процес наслідування суттєво змінюється і набуває більш усвідомленого характеру. В дітей середнього шкільного віку відбувається копіювання не зовнішніх поведінок старших, а їх внутрішніх якостей, рис характеру. Прикладом для наслідування стає спосіб думок батьків, їх цінності, орієнтації. Також розширяється сфера об'єктів наслідування – це вже не тільки родина, а й другі, вчителі, однією словом, “з начуці інші”.

У підліковому віці ми стикаємося з таким явищем, як переміщення психологічної близькості, тобто появі референтних груп однолітків та їх підерів спрямовані значні вплив на соціалізацію підлітка. Поява нового агента не означає зменшення впливу батьківського прикладу, соціально-психологічного клімату родини. В кінцевому рахунку в більшості випадків батьківські зразки є вихідництвом і через їх призму сприймаються події та вплив інших соціальних факторів. Вплив батьківських зразків на цьому етапі поєднується з їх попереднім домінуючим впливом, засвоєнням у процесі наслідування. Тут, можна сказати, сприймає “як ти матиши” поведінки та орієнтації людини, що відбувається, як правило, в одному напрямку і в продовж довгого часу. Тому незалежно від того, чи усвідомлюється моральний обрис батьків як зразок власної поведінки або ідеальної моделі, до якої підліток усвідомлено прағне, батьківський зразок виявляється тією моральною реальністю, з якою він співідносить власні вчинки. Світ дорослих сприймається і оцінюється значною мірою крізь призму вчинків рідників.

У цілому зміст і спрямованість сформованого в процесі спілкування з батьками морального досвіду дитинки створюють той внутрішній моральний світ, через який так чи інакше відбуваються всі інші соціалізаційні впливи. Він впливає на вибірювальність дитинки, відповідно до якої сприймається одна інформація та відторгається інша, відбувається векторна спрямованість всієї структури особистості, що з адама батьківською сім'єю.

Моральний світ дітей, переконання, погляди, цінності, орієнтації базуються в чому повторюють світ батьків. Вираз “ти потік від глоти, кров від крові” охоплює не тільки кровну спорідненість, а й спорідненість духовну. Розуміємо, що наслідування дітимки батьків – не абсолютно копія, а повторення, проте вибірюве. Воно не виключає дужкої різниці в цінностій сфері.

#### *Педагогічна культура батьків як фактор підвищення ефективності соціалізації.*

Ускладнення та інформатизація сучасного життя потребує від батьків уважнішого підходу до вирішення питання сімейної соціалізації дітей. Соціалізаційна ситуація на даному етапі характеризується тим, що, з одного боку, прискорення інтелектуального розвитку дітей сприяє їх швидкому зачуттенню до соціально-громадського життя, робить їх оточенням більш розноманітним, з іншого, – в підсумку сім'ї на непознаніх послаблюється. Як ми вже з'ясували на попередніх сторінках, у формуванні всебічно розвиненої гармонійної особистості вплив сім'ї залежить неможливо.

Встановлено досить тісний зв'язок між рівнем освіти батьків та інтересом, який вони вкладають до соціалізаційно-вихованої діяльності, адже саме в сім'ї здійснюється первинна

соціалізація іншої ідеї, в сім'ї дитини залишається до соціальних цінностей суспільства. Варто зважувати, що соціальній інститут сім'ї, не зважаючи на активну взаємодію з суспільством, є досить автономним та його діяльність особливо соціалізаційна, важко впливати та регламентується. Зміщення культури соціуму не переходить автоматично на родину. Педагогічна культура батьків формується досить тривалий час під впливом різноманітних чинників та зберігає весь досвід попередніх поколінь і є, на думку автора, досить консервативним впливом чи фактором.

Соціальні педагогічні культури складається передусім з характерної традиційної цінності родини у повноцінному розвитку та освіті нових поколінь сім'ї, далі – загінненість і теоретичний підхід до родинного впливу на дитину та загальні культурні-освітній рівень батьків. Культура батьків значного мірою детермінує рівень культури дітей, їх стиль поведінки, спосіб життя та подальшому. В свою чергу вона розглядається крізь призму тих цінностей, що характеризують стиль життя тієї чи іншої сім'ї. Цінності можуть бути реалізовані тільки в процесі сумісної родинної діяльності. Належність в сім'ї визначеній шкали цінностей надає змісту найрізноманітнішим формам діяльності: побутовій сфері, організації дозвілля і навіть щоденним поведінковим актам.

*Педагогічна майстерність батьків*. Батьки в родині мають виконувати функцію педагога: освітню (передача життєво значущої інформації), виховну (засвоєння норм життя в людському суспільстві), розвиваючу соціалізуючу.

Для опису моделі скористаємося концепцією, розробленою колективом кафедри педагогічної майстерності Полтавського педагогічного інституту [5]. Педагогічна майстерність, на думку авторів згаданої концепції, представляє комплекс історичних характеристик вихователя, компонент, який, по-перше, дає змогу в будь-якій ситуації спілкування відчувати себе готовим до розв'язання існуючих проблем, по-друге, забезпечує вибір і реалізацію оптимальних способів подолання посталих суперечностей, запобігання конфліктам. Структура педагогічної майстерності батьків повинна охоплювати три компоненти [7, 35]. Це спрямованість, спеціальні знання, педагогічні здібності. Розглянемо їх, враховуючи специфіку спілкування в родині.

1. *Спрямованість* – це внутрішнє спонукання діяльності певним чином, те, що диктує нашу поведінку. У психології цим терміном позначають ієрархізовану систему стійко домінуючих мотивів, які визначають дії і вчинки людини.

Батьківська любов – поняття різновідніє, тому що в системі мотивів, які визначають спрямованість людини на її поведінку, любов доповнюється, коригується змінюється під впливом інших мотивів. Вступаючи з ними в складну взаємодію, любов до дитини широку набуває особливої, якісно вираженої форми.

Складність поведінні батьків полягає в тому, що вона двопланова: по-перше, це дійсно певне самообмеження, відмова від себе, своїх амбіцій, інтересів, настроїв, по-друге, це обмеження дитини, регуляція її за потреб, потреб, інтересів. Будь-яке відхилення – це варіант співтвореної батьківської любові. Залежно від того, які мотиви домінують, розрізняють кілька типів неоптимальної спрямованості батьківського впливу на дітей.

*Спрямованість на себе*. Дитина повинна своїм життям відрядати мої поганки та здійснити мрії батьків, при цьому індивідуальність особистості, її складності до уваги не беруться.

*Спрямованість на сім'ю*. Справи батьків домінують над їх поведінкою, обмежуючи сферу спілкування з дітьми та інтереси останих.

*Спрямованість на ідею, присмаку, абстракцію*. Особистості батьків вже сформовані і їх суб'єктивність володіє певними ідеями, стапниками традиціями. За умови авторитарного стилю спілкування в родині ці абстракції ставлять вище інтересів, бажань та індивідуальних особливостей дитини.

*Спрямованість на реакцію оточення*. У даній ситуації головну роль відіграє егоістичне спрямування особистостей батьків, це, можливо, бажання виглядати турботливими батьками.

*Спрямованість на швидке роз'яснення ситуації та виход за її межі*. З.Фрейд писав, що крик – це свідчення нашого небажання детальніше розібратися в тому, що відбувається. Логіка проста: для чого шукати розуміння, якщо можна авторитарно покласти край розгортаючо-

небажаної ситуації. Якщо у батьків немає внутрішньої потреби у взаємодії з дитиною, то під час контакту вони прагнуть якомога швидше вирішити ситуацію, роблять вибір замість дитини, без її згоди, таким чином позбавляють її активності, самостійності і формуєть інфантізм.

Справедливість на момент Батьки, намагаючись швидше вирішити ситуацію, роблять вибір замість дитини, без її згоди, таким чином позбавляють її активності, самостійності і формуєть інфантізм.

З погляду психології, соціальної психології, соціології особистості, найбільш ефективною і оптимальною є спрямованість на створення перспектив розвитку дитини з урахуванням її індивідуально-психологічних складових. Дорослий виконує роль зі створення умов для включення дітей у соціальну ситуацію, здобуття нею нових якостей; розвиток та закріплення здібностей. Головна мета при цьому – забезпечити дитині потенціал розвитку. Повертаючись до питання про структуру педагогічної майстерності батьків, важливо визначити, які знання необхідні для успішного використання в родині.

Уміння та прагнення батьків кожну родинну ситуацію, кожне родинне явище охарактеризувати на таких рівнях: 1. Фіксація з оконошнього боку подій, опис фактів та загальна об'єктивна їх оцінка. 2. Визначення причин ситуації, що склалась. 3. Виявлення основних факторів, що визначили розвиток ситуації.

Для уміння однієї та скоригувати процес взаємодії у дитині і батьків потрібне володіння педагогічними знаннями. Саме вони дають можливість з'янити об'єктивні закономірності розвитку дитини у різni віковi періоди, зрозуміти її індивідуальнiсть, з'ясувати педагогічний зміст її помилок. Проте педагогічнi знання залишаються мертвовою базою для підкріплення їх педагогічними знаннями. Саме педагогіка пов'язує проблеми вибору форм і шляхів, методів і засобів ефективного впливу на дитину. Батьки повиннi не просто вписати в конкретних ситуаціях, а здiйснювати цілеспрямовану виправдану соціалізацiйну схему.

Крiм специальних педагогiчних знань, вiтiкi значення для сiмейної соцiалiзацiї має загальна ерудицiя батькiв, iх вiмiння i здатнiсть стати для дитини джерелом знань про оточуючий свiт i подiї. Нерiдко широкий свiтогляд, високий культурний рiвень, здатнiсть вiдповiсти на запитання стають основою батькiвського авторитету. Тому для батькiв важливо не зупинятися в процесi пiзнання, особливо в епоху iнформацiйних технологiй.

Поєднання спрямованостi i знань створює могутнiй потенцiал соцiалiзацiйних можливостей батькiв. Проте готовiсть до його успiшної реалiзацiї буде достатньо лише тодi, коли батьки володiтимуть ще однiєю компонентом – педагогiчними здiбностями.

Педагогiчнi здiбностi вiддзеркалюють особливостi перебiгу педагогiчних процесiв, якi визначають успiшнiсть педагогiчної дiяльностi. Головною здiбностю батька, матерi є чутливiсть до об'ектa в誓iку – до людини, яка росте i формується як особистiсть. Мало постiйно бути з дитинou – потрiбно сприймати її як особливу значущу компонент свого життя, бути настроєним на спiлкування з нею, ставитись до неї як до рiвнозначного учасника спiлкування. I тут авторами [5;7] застосовуються принципи гуманiстичної педагогiки:

- Максимальне прагнення допомогти дитинi.
- Слiдкування за емоцiями дитини (не виндержуючи емоцiйного досвiду i здатностi до реагування самої дитини).
- Самототожнiсть (стежити, щоб власна поведiнка вiдрозiдалa вiмогам до дитини та переживанням).
- Безспiвiдчутиче ставлення до дитини (сприймання її індивiдуальнiм та унiкальном особистiстю).
- Прагнення спiвiдчувати та спiвпереживати.

Чутливiсть до дитини – це стiг переживання, визнання значущостi її проблем, вiмiння прiйнятi i зрозумiти її погляд на речi, знайти слова i аргументи, доступнi їй.

Щоб порозумiтись з дитиною, вiдiнiти внутрiшню спiвзвучнiсть думок та емоцiй, вiажливо мати цiлий ряд здiбностей. Серед них основною виступає комунiкатiвна, що вiлює приспiльнiсть до людей, добросigнiсть, товариськiсть. Низкий рiвень комунiкатiвностi руйнує контакт, створює бар'єри, якi перешкоджають розумiнню та соцiально-психологiчнiй адаптацiї дитини у колективах. Взаємодiї з iншими допомагають розвиненi перцептивнi здiбностi (проникливiсть, спостережливiсть, уважнiсть).

Прогностичні здібності дають змогу передбачити можливі наслідки взаємодії, які бувають дуже далекими від нинішніх батьків. Ефективність виховання та соціалізації тісно пов'язана зі здатністю активно впливати на іншого (інакше це називається динамізмом особистості або експресивністю здібностями). Динамізм – це здатність до переконування і нав'язання, це внутрішня енергія, гнучкість та інновації.

Ми розглянули домінуючі фактори сімейного впливу на неповнолітнього, на процес його соціалізації. Кожен з них має особливу важливість і виступає невід'ємною частиною загального соціалізаційного впливу батьківської родини. Від того, як відбувається соціалізація в наслідок впливу перерахованих нами факторів і також багатьох інших, залежить соціалізованість дитини в певний період її життя.

З точки зору соціології особистості, соціалізованість у загальному вигляді можна трактувати, на нашу думку, так: у процесі та результаті соціалізації індивід складівє сукупність рольових очікувань та принципів у різних сферах життедіяльності (сімейна, професійна, соціальна і т.д.) та розвивається як особистість, вироблюючи ряд соціальних установок, цінностів, орієнтацій, задовільняючи та розвиваючи свої інтереси.

Соціалізованість як стабільний стан у певний часовий період має "мобільний" характер, тобто сформована соціалізованість може стати неефективною за певних умов. До них можуть бути віднесені суттєві зміни соціальної структури суспільства, зміна місця проживання та ін.

Соціалізація дітей у різні вікові періоди їх життя відбувається у різних мікро- і макроуровнях, частину з яких ми розглянули на попередніх сторінках. Для умов сучасної соціалізації характерною рисовою є наявність членення розмежування, що здійснюють негативний вплив на розвиток людини. Тому об'єктивно у суспільстві існують цілі категорії неповнолітніх, що стали "жертвами" соціалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

- Антонов А. Школа на дому: частное дело или социальная необходимость // Мир образования. – 1996. – №4. – С.27-32.
- Amstell J.J. Broad and Narrow Socialization: the Family in the Context of a Cultural Theory // Journal of Marriage and the Family. – 1995. – V.57. – №9.
- Львівченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – К.: Віра ІНСАЙТ, 2000. – С.444.
- Макаренко А.С. Сочинения. – Т.4. – М., 1951. – С.347.
- Семененко В.А. Заслуженюк В.С. Психологічно-педагогіка сімейного спілкування. – К., 1998. – 137 с.
- Сорокин П.А. Критик современной семьи // Ежемесячный журнал для всех. – СПб., 1916. – №3. – С.164.
- Педагогіка майстерності/За ред. И.Я. Захара. – К., 1997.
- Энциклопедический социологический словарь / Общая редакция Осипова Г.В. – М.: ИСПИ РАН, 1995. – С.870.

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Оксана ВОРОЩУК

## ГАЛИЦЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО РОЛЬ УЧНІВСЬКОГО САМОУПРАВЛІННЯ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ (1900-1939 РР.)

У комплексі проблемних питань виховання учня важливе місце належить організації шкільного учнівського самоуправління.

Дослідження історії галицького шкільного підзато а першої половини ХХ ст. свідчить, що в цей час на основі документів реформи середнього шкільництва і досвіду зарубіжних школ було розроблено теоретичні основи учнівського самоуправління і широко впроваджено в учнівські колективи. Важливий вклад в цю справу знесли М. Галущинський, І. Ющенко, П. Біланюк, Д. Малинівський, М. Яцік, І. Туркевич, С. Русова, Ю. Дзеровський та інші галицькі педагоги.

На сторінках тогочасників видань вміщено ряд статей, в яких визначено роль і місце учнівського самоуправління у виховному процесі.

Самоуправління своїми коренями сягає в глибоку давнину. Вперше самоуправління було представлено як система в шкільництві Запорізької Січі і козацького краю. Як і в Ізиско, учні мали особливий “общинний лад” [6, 102]. Елементи самоуправління знаходилися також у практиці братських шкіл.

Першим педагогом в австрійській державі, який ввів таку організацію учнів у гімназії в Поті був професор Карл Продінгер [11, 83]. Він підкреслював важливість учнівського самоуправління, розробив теоретичні основи і вказував на те, що в кожній школі воно має розвиватися по-різному.

Самоуправління входило в галицьке шкільництво поступово. Так, у Рогатинській гімназії вже на початку ХХ ст. воно дало позитивні результати. Спроби впровадження учнівського самоуправління в Станіславській гімназії були ще перед війною, але в земські дії притягнути експеримент. Після війни у 1920/21 начальному році самоуправління було введено як спробу в окремих класах. І вже в 1931/32 начальному році педагогічна рада ввела у всіх класах гімназії самоврядні шкільні громади, “щоби цим способом дати самій молоді можливість свою активність у всіх діяльностях шкільного життя” [11, 9].

Важливого значення учнівському самоуправлінню в виховному процесі надав директор Рогатинської української приватної гімназії М. Галущинський. Він запровадив учнівське самоуправління у 1910-1911 начальному році. Аналізуючи досвід своєї роботи, він зробив висновок, що “передміна... школи в шкільні громаді є тем шляхом, якій забезпечить підготовку молоді до досягнення найвищого імперативу в національному вихованні – здобуття української державності, осягнє “ідеал суспільної відповідальності за свою працю і за свої вчинки” [2, 9].

Головним чинником національної свідомості і громадянського виховання педагог вважав школу, в якій би учні “самоуправлюючи і публично опіллю громадян і громадянок устроювали би свої справи і пречучувалися... ставили свої спри на услуги громади... підпорядковували своє “я” загальним справам, щоби панували над своїми пристрастямі й забаганнями тоді, коли інтерес громади сего вимагає...” [2, 8-9].

Він наголошує, що “шкільна громада має бути мала держава із всіма державними і громадськими інституціями, що є конечні для існування держави і які, як конечні, вітворюють суспільне життя. Почнемо від того, що шкільна громада сама дбає і відповідає за лад і порядок у своїй школі або класі, що вона осуджує сама тих, що провиняються проти ладу і порядку, і розвиває і плюкає у всіх почуття краси” [2, 9-10].

У педагогічних поглядах М. Галущинського зауважуємо, що шкільна громада і самоуправління повинні стати “мрією і найвищим ідеалом того мікроорганізму суспільного,

жити є школа з своїми учнівськими і учителями” [3, 10]. Слід зазначити, що самоуправління мало готувати особу до самодіяльності, бути підготовкою до її громадського життя. Це була “шкільна держава”, на разок практикованої в Америці “Самоуправа” була піщеновою ділчиною М. Галущинського, “якою він захоплювався, в неї вірив і її любив”.

Не беручи до уваги недоліки і високо оцінюючи роль учнівського самоврядування, Г. Дмитров зробив висновок, що “самоврядування було величним кроком уперед у високих методах Галичини. Учні вчаться давати собі раду, вміти собою рідити” [5, 2].

І.Ющичин, об’єктивно оцінюючи потребу учнівського самоуправління у високому процесі, присвятив цій проблемі низку статей, які були опубліковані у 1927 р. У них, аналізуючи суспільний розвиток, він вказує, що життя суспільства вступило в знак найвищого розвитку демократизму, і в цих суспільствах однією з причин прискорення виникнення максимуму орієнтації, індідивіда й чину не тільки в індивідуально-особистому й родинному житті, але й у загальному національному господарстві. Свої власні хотіння та особисту долю вона мусить підпорядковувати загальній волі нації. Світ однієї поєднані пристосується до світу національного компекту й утворює велику суспільну гармонію. Саме в цьому основа розвитку демократизму або демократичного життя народу.

На думку І.Ющичина, демократичний підхід має спиратися на доцільно організованих, суспільних інституціях. В них і тільки через них може розвиватися теорія праці нації. До цієї праці однією має бути підготовлена змалька. Для цього вона мусить виховуватися в середовищі, що черпає свої зразки з життєвого оточення. Тому завданням сучасної школи є не лише навчання, а й виховання, підготовка людини до майбутнього колективного життя. Таким чином, навчання зводиться до могутнього засобу виховання. “Дух”, “дисципліна” й організація школи не можуть йти в розрів з дійсністю, а мусять один другого доповнювати, взаємопроникати. Для цього в школі повинні діяти такі інституції й організації, що нагадують щоденне суспільне життя.

Іван Ющичин бачив важливу роль учнівського самоуправління у високому процесі і пропонував розвивати у школах інституції й організації шкільного самоврядування.

До інституцій шкільного самоуправління він відносить шкільні каси ощадності і шкільні кооперативи. Організації шкільного самоврядування формувалася з шкільних і класових господарів, класників керівників навчання, самосвітів і драматичних гуртків, а також відносив до них співочі дружини, спортивні і “забавово-прогулькові” гуртки, гуманітарні столики, бібліотечні і контролльні комісії, мирові і дисциплінарні суди, зв’язкових і вістунів. Такі інституції й організації шкільного самоврядування мали на меті:

1. Розбуджувати й розвивати у ділей суспільні інстинкти;
2. Розвивати солідарність і любов до колективної праці;
3. Розвивати почуття, що на кожному громадянинові спираються суспільні обов’язки й відповідальність;
4. Потягнути виховану карбість і доповнити високі змагання школи;
5. Посередньо приготувати практично до суспільного життя” [12, 3].

Висходячи з цього, бачимо, що самоврядування є однією з наймогутніших засобів виховання.

І.Ющичин вказував на необхідність зміни становища вчителя в навчально-виховному процесі. Важливу справу, вважає автор, є педагогічний нагляд за самоврядуванням. Усі організації й інституції шкільного самоврядування повинні розвивати свою діяльність у рамках статутів, які спираються на учительські збори і затверджують шкільна влада.

Таку організацію шкільного самоврядування І.Ющичин пояснює елементами тогочасної педагогічної філософії, яка вимагала, щоб вчитель не вчил, розклав і виховував учня, але й керував їх навчанням, розглядав і виховував як старший і досвідчений співробітник школи.

Поруч із розвитком інституцій і організацій шкільного самоврядування І.Ющичин “дає методичні поради педагогам щодо психологічної підготовки учнів до участі в самоврядуванні, проведення установчих зборів, розподілу доручень, аналізу можливі помилки і упущення в організації цієї справи, вказує мету діяльності кожної інституції і організації, детально описує, як налагодити їх роботу...” [9, 42].

Як Бачково, І.Ющенко покладав в етапі надії на педагогів, які брали безпосередню участь в організації учнівського самоуправління.

П.Біланюк на прикладі “громадського устрою” 6 класу побачив роль учнівського самоуправління в високому процесі і вважав, що самоуправління було потрібне кожній школі і кожному класу, тому що воно забезпечувало учням “...на відержанні паду, порядку, спокою і повного забезпечення добрих умовин розвитку ума, здоровля тіла і здоровля душі” [1, 37].

Ю.Дзеревич стверджував, що Багато від'ємних сторінок знаєло із шкільного життя завдяки самоуправі. Добре організована і ведена самоуправа може попогодити справу шкільної дисципліни і попогодити високі залоги.

Щоб самоуправління дало добрий результат у високому процесі, Ю.Дзеревич вважає за необхідне взяти під контроль ось що: “а) закон дамо учнівській самоуправі, треба зневажитися щодо їх добрих намірів; бодай більша частина учнівські мусить мати добре переконання, щоб не дати стероризуватися прішким однокласникам; б) в исходах повинен добре знати свою історію, її життя, щоб запобігти небезпекам і провинам; в) самоуправа не слід бути скомплікована й заберегти Багато часу, щоб не перешкоджувала шкільний наук; г) вона не може перемінитися в забавку, щоб лише час проганяувати; в самоуправі мусить панувати поважний дух, відповідний високій обов’язкам учнів; д) треба розумного провідника в исході, а тоді може самоуправа багато доброго зробити, особливо серед занедбаної молоді” [4, 124].

Біз начальною метою високі залоги “єю людину, а головне її етичний характер”, Ю.Дзеревич підкреслює ще: “високати дитину треба так, щоб їй, як однокласці, було добре на світі, щоб її світ не потоптає, не країдне, не ишкіде, але з другого боку, щоб вона вміла серед суспільності жити, щоб уміла викривитися своїх премок із забаганок” [4, 13].

М.Яців вважає, що для досягнення високої ефективності учнівського самоуправління потрібна ветка праця і висока мудрість учителів. Для цього потрібно визначити сферу діяльності органів самоуправління. Шкільні органи самоуправління мусуть бути незалежними і діяти лише під демократичним проводом учителя. Змістом самоуправління є прагнення “так постройте школу, щоб вона стала “домівкою молоді” [3, 72]. За основу організації мають стати статут, праупор, гімн, церемонія.

На думку С.Сиротюка, школа повинна бути не тільки навчальною, а й розвиваючою, тому принципами творення нової методики повинні стати “свобода, взаємна допомога і взаємодія колективу” [3, 31]. Завданням нової школи педагог Бачков висловлює з умію умілого громадського діяння, а для цього необхідно ввести шкільне самоврядування.

С.Русова в основу високої праці ставила культ своєї нації і усе Багатство нації бачить у особах, а усе життя її у вільному розвитку усіх здібностей. Кожній особі потрібно дати можливість чину. А кожна особа є ветка ідентичності, тому нова школа працює над створенням сіб суспільних, міцних і духом, і тілом.

Школа повинна допомагати дитині в процесі самовизначення, виявляючи в кожного учня процес свідомого самовисловлення, “бо тільки сам учень може під впливом розуму заволодіти своїми інстинктами, регулювати свої інпульси, свої почуття, вести скаже свою працю, маючи в цьому самовисловленю дві мети: розіннати усі природні скарби, щоб стати людиною в найвищому розумінні і – знати яку користь принести власним життям другим людям” [7, 111].

На думку галицьких педагогів, за участі учнів до самоуправління покликане допомагати їм у процесі життєвого самовизначення, вирішенні дитячих “я чи суспільство”, вироблені звички жити в колективі, підпорядковувати своєособисті інтереси суспільним.

Біз цінністю дозволяє зробити висновок, що галицькі педагоги побачили важливу роль учнівського самоуправління у високому процесі. Воно спонукало учнів до вироблення в них позитивних рис характеру, до формування почуття колективу і му, відповідальності, дисциплінованості, порядності, самодіяльності, мало бути підготовкою до майбутнього громадянського життя.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Біланюк П. Громадський устрій класи як існуючий членник // Шлях висловлення й наочення. – 1938. – Ч.1. – С.36-43.
2. Галущинський М. Національне висловлення. – Львів, 1920. – 30 с.
3. Галущинський М. Шкільні громади // Наша школа. – 1914. – Зн.1. – С.6-22.

4. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів, 1937. – 240 с.
5. Імпірік Г. Самоосвітні кружки учнів української гімназії в Рогатині // Діло. – 1934. – 29 крес.
6. Пуха І. Про школи Запорізьких козаців // Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. Київ, 1970. – №9. – С.95-109.
7. Рутова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна Школа. – 1938. – Ч.7. – С.109-113.
8. Сиротенко С. Дауган-план у шкільному вихованні та наочності. – Львів, 1928. – 31 с.
9. Ступарик Б., Михайличен Р. Педагогічна концепція Івана Ющенка. – Івано-Франківськ, 1998. – 86 с.
10. Туресюк І. Автономія учнів // Учителъ. – 1910. – Ч.5, б. – С.80-84.
11. XII Звіт дирекції державної гімназії з руською мовою наочності в Станіславові за шкільний рік 1931/32. – Станіславів, 1932. – 48 с.
12. Ющенко І. Про шкільне самоврядування // Шлях високоякісного виховання. – 1927. – Ч.1.
13. Янків М. Завдання про самоврядування шкільної молоді // Українська школа. – Львів, 1933. – Ч.3-5.

Роксолана ЗОЗУЛЯК

### ВІССВІТЕННЯ ІДЕЙ ПРАВДИ І ДОБРА В ДИТЯЧІЙ ПРЕСІ ГАЛИЧИНИ (1900-1939 РР.)

Історія галицької преси початку ХХ століття має багато цікавих сторінок. Поряд з публіцистичною пресою, пресою для жінок, чільне місце в її історії почала займати і преса для дітей.

Б наш час очевидно необхідність ретроспективного аналізу дитячої преси крізь призму сучасного висновання основної нації, розуміємо потребу наукового осмислення пройденних етапів творчої думки, а в нашому випадку – дослідження того культурного джерела, якими стали в Галичині журнали і часописи для дітей.

Специфіка дитячої періодики полягає в тому, що поряд з іншою дитячою літературою вона безпосередньо і актуально діє на дитячу свідомість. Дитяча преса цього історичного періоду увібрала в себе науковий потенціал галицьких педагогів, акумулювала і концентрувала передові ідеї і погляди, була пронизана ідеями правди і добра, поширювала їх не офіційною мовою, а мовою корінного населення.

Ще в 1892 році в изрів а думка, що “виразно треба виділити журнал для малих дітей від журналу для дорослих” [4, 316]. Ставляться вимоги до дитячих творів, які будуть друкуватися в журналі. Кожен твір, що надруковано в дитячому журналі, мусить бути пройнятим “моральним ідеалом” [4, 329]. Дитячий письменник мусить нести світло правди і любові в чисті дитячі душі. Вільховський стверджує, що “Без ідеалу, без ідеї не може бути ніякій твір для дітей, так саме, як і твір для дорослих. Треба тільки, щоб цей ідеал був певний, щоб в творі були ідеали добра, правди, краси, людяності (гуманізму)” [4, 329].

Оповідання, повісті, казки, народна поезія і нові оригінальні твори, що вміщенні в дитячому журналі мають бути правдиві і викликати почуття “добра, правди, краси, любові и до всіх беззаскорблених та бездольних” [4, 345].

З вищесказаного випливає, що вже наприкінці ХІХ століття виникає усвідомлення необхідності висновання на засадах ідей правди і добра за допомогою національної дитячої преси. Практично це усвідомлення було реалізовано в ХХ столітті.

Спочатку дитячі видання були недотриманими, друкувалися нерегулярно. Та з 20-х років відбулася диференціація дитячої періодики з огляду на конкретну дитячу аудиторію.

Помітне місце в дитячій періодіці того періоду займали журнали: “Малі друзі”, “Юні друзі”, часописи: “Юні Борці”, “Дзвіночок”, “Світ Дітства”. Всі ці видання об’єднують любов видавців і авторів до дітей і в епізоді бажання писати для них і вводити дітей в світ друкованых видань, через ці видання знайомити дітей ще з незвіданим світом і викликати їх на віднайденій цінностях добра і правди.

Біля кінця 30-х років у Львові починає виникати ілюстрований журнал для української дітвори. Його редактували Б.Гашовський і Р.Завадович. Прояснував журнал найдовше з усіх періодичних видань для дітей того періоду. Принесав своє існування в 1944 році. Мова йде про журнал “Малі друзі”, який набув великої популярності серед дітей у Галичині і видавався

великим творчеством. Метою журналу було підекати в читачів віру, що неминуче збудеться соборна незалежна Україна, побудована на засадах прадди і добра. [12, 144].

Під час воєнних дій “Мали друзі” не втрачав віри в незалежність України, залишають про своє несприйняття антиукраїнської тоталітарної системи більшовизму. Це яскраво відображене в оповіданні “З твоїх рук не візьму” [8, 10]. Головними героями оповідання є малі Івасик, його троїчний братик Петруш і чехіст Шавалін. Живуть хлопці на землях Східної України, де “чревосноми московичами” [8, 10] спровоковано штучний голод, який звів у могилу мільйони невинних людей. Хлопці запишилися сиротами, а висківали завдяки тому, що Івасик жебракував по пойдах. Перебувуючи в такому важкому становищі, Івасик, не побоявшись смерті, відмовляється від допомоги чехіста Шаваліна. В оповіданні показано, що коли правда на стороні безахієсних хлопчиків, то і сила на їх стороні. Чехіст Шавалін виходить з хати скрізь думкою, що “никто не переможе Української Нації, коли має вона таких дітей!” [8, 12].

Бірш “Зимові герці” [7, 12] пронизаний патріотизмом, героїкою того часу та вірою в перемогу добра і правди. Багата мова вірша. З любов'ю змальовано малі хлоп'ята, які люблять Україну, готові гнати ворога і захищати правду і добро своєї землі. На сторінках журналу з устріччю твори постійних авторів, які писали для дітей: Р.Завадовіч, К.Макіцько, Є.Козак, І.Стещенко, В.Барагури, П.Міртуха та інших.

В Львові в 1934 році вийшов, на привітання жаль, тільки один номер журналу “Юні друзі”, або “Вовченята” – редактор Іван Шевель. Віндеї у вступі акцентують на “одній величій хібі, спільній для існуючих у той час часописів”: “Вони намагаються задовільнити всіх без виникнення дітей, молодших і старших” [13, 30]. Журналові характерні високе національно-патріотичне звучання, пронизані ідеями правди і добра. На першій сторінці вміщено вірш “Розмова” (на жаль, автора не вказано), в якому висвітлено мету створення цього журналу:

“Ми хочемо вас ще щось навчити  
Згадати звісівдів оджу:  
Для свого роду – треба жити  
Готовим все віддавати йому.”

Б цьому уривку залиплено найвищу правду життя. Життя для свого народу. Такою національною патетикою пронизано весь журнал. У кожному оповіданні, вірші чітко стверджується, що в боротьбі за праве діло не жаль віддати своє життя.

Бащесказане відображене і в оповіданні “Василько в київській в'язниці” [2, 6]. Маленький хлопчик Василько відвідує разом з батьками свого брата, який сидить у Київській в'язниці за участь у визвольній боротьбі. З в'язниці юнакові випадає або дорога на “холодну Північ” [2, 7], або розстріл без суду. Малому Василькові сідає з гратами у кімнаті побачень нагадує клітку звіринця, де тримають співманіків, але грізних і непокорених юнаків-лехів, що змагаються за торжество правди і добра на теренах рідної землі.

Б образку з життя “Діти-герої” [6, 9] показано героям і відданість Україні “Пацанів” – загону хлопчиків 10-14 років, синів українських вояків і старшин. Вони мали зважання переправлятися через кордон у Східну Україну і в Київ у штаб Народальної Козачої Ради доручення від генерала Юрія Тютюнника, який перебував у Львові. Всіх, хто попадав у руки “московів” [6, 9] розстрілювали, а перед тим жорстоко катували. З “пацанів” ніхто не вказав таємниці, не сказав, хто ними керує. Хлопці не задумуючись віддавали своє життя за праве діло, за незалежність України, хоча їх імена запишилися незідомники.

Цікава історична сторінка журналу, а саме оповідання “Сон святого завойовника” [17, 5]. В оповіданні показано звитяжну боротьбу і перемогу Святослава над печенігами, боротьбу за правду, за свою Державу.

Багаті змістовну і пізнавальну вартість часопису важко переоцінити. Педагогічна місія творів журналу пронизана любов'ю до української дітівки і світлими ідеями прадди і добра. Авторів публікацій редакція журналу, на жаль, не подавала.

З листопада 1931 року починає виходити “Дзвіночок”. Часопис ставив собі за мету висловувати українських дітей патріотами, пропагував загальнолюдські цінності добра, прадди, справедливості, культивував такі риси, як гідність, доброта, честь, правдивість, любов до України. Тут були вірші, оповідання, байки, забавлення.

Часопис виризняється своїм відмінним підходом до душі української дитинки. Зміст його “надихнених справжніми викованими цінностями” [15, 52]. Так, на перших сторінках журналу читаємо повість “Перший день у школі” з циклу “Як Ніколка Барвінок вчиться розуму” [14, 2]. В ній автор з любов’ю зображає малого хлопчика Ніколку, який дуже праугнув вчитися у школі і добився свого. Оповідання наявне, що той, хто по правді чогось праугне і має відвагу вірити у свої сили, певно має успіх у житті.

Повчальна весільна пригода надрукована у першому номері за 1931 рік “Відважний Степанко” [3, 4], в якій зображені малого хлопчика Степана справжнім героєм. Він, ризикуючи життям, суміс попередників стрільців про ворогів, чим врятує австрійську сотню від загибелі, а сам заслужує звання “Старший стрілець”. В оповіданні показано відвагу малого хлопчика, яка живиться вірю в добро і правду, що захищає стрільців.

В різних числах часопису за 1931 і 1932 роки надруковано повісті з циклу “Як Ніколка Барвінок вчиться розуму” [18, 2]. Цикл складався з кількох логічно завершених повістей, героями яких виступають малі школярі: Ніколка, Гнатко, Настя. В повістях показано значення взаємної допомоги і добрік вчинків дітей. Повісті вчать дітей, що якщо комусь допоможеш, вчиниш по правді, то самому буде дуже праємно. Треба бути добрыми до інших, і вони віддячать тобі добром [18, 7].

Завершується часопис в 1932 році віршем Ю.Шукриметя “Я дитина українська” [19, 16] якій пронизаній добротою, любов’ю, гордістю за Україну.

Біковий вплів часопису зумовлює легка бездоганна літературна форма книгоду, “різмородній з педагогічним хистом складений зміст” [15, 52]. Всі твори вміло забарвлени епітетами і порівняннями, на які багата українська мова.

Одне з основних місць в дитячій пресі того періоду займає часопис “Світ Дитини”, який почав виходити з листопада 1919 року. Та тільки в 1933 році, коли для старшої молоді Михайло Таранюк починає видавати “Молоду Україну”, “Світ Дитини” які стають сучасними для дітей молодшого віку [11, 15]. Редактор і видавець часопису, який ризикнув віддавати часопис власним коштом, розуміє, що якщо “ знайти ключ до духовного багатства української дитини – то майбутнє України запечатлене”, тому що саме діти – це і є той світ, те майбутнє України [11, 16].

Михайло Таранюк розуміє, що преса – це вікнове джерело суспільності, а дитинка – це “молоде деревце, це гілстепінка, з якої легше підпити потрібні форми” [11, 14]. Тому в усьому світі має велике значення дитяча література, яка має могутнє силоу і пояснення вміло нею користуватися [11, 14].

Завдання “Світу Дитини” вводити дитину у “рідний світ Правді, Правди та Любові рідного Народу” [11, 13]. Це завдання яскраво зображене у вірші Я.Вільшенка “З Народом і для Народу” [5, 1]:

“Зроши в сердечках нові надії,  
Ім я отворю всі чар-городи.  
Всі чар-городи казки та мрії.  
Дам їм розраду, етіци, забавлю  
І на шляхі Правді й Праведні палкій  
Лоєні Любові сердечка спрощлю!”.

Українська дитинка “лишена спасенних вілків ідейного виковання – витягає ручечинта і просить Сонце-Правди: “Вкажіш шлях Добра, Правди і Краси, отвори світ ідей, наповни серця Любовою” [11, 13].

Так, в оповіданні за Баренцевичем “Белюкодня прогулка” [1, 2] зображені приход весни. З-під снігу виходять підсніжники, траєн, а жучки, мурашки соживають і починають праце-боротьбу, в якій їм нелегко прискоритися. Та у біді тваринкам допомагає малий Павлусь, який вибрався на величезну прогулку. Еджітку рятує з капюжі, мурашки переносять через болото і від їх вітаже стовани: “Христос Воскрес!”. Додому повертається злугачний, та веселий і радий, що так багато добра зробив. Оповідання проносано світлом, любов’ю і добром до всього живого, що оточує людей.

На сторінках часопису Бачимо оповідання А.Лотоцького “Козаценко-Юрчик” [10, 3]. Героєм оповідання є збогий хлопчик Юрко, який палко хоче вчитися, щоб познати світло

правди, та засобів до цього у нього немає, йому на допомогу присходить гетьман Сагайдачний. Пізніше, Юрко гине геройською смертю за рідний край у часи облоги Львова.

В числі 5-ому за 1920 рік надруковано повісті “Богданків сон” [9, 4]. Автор веде ділтину на могилу Борців за волю Народу і вчить, як любити Україну: “І будуть діти, внуки і правнуки набиратися з цих могил приязання до рідної землі, пошанування славної минувшини й учитися, що за волю рідного народу слід пожертвувати й життя. І розгориться любов до України в серцах мілонів її дітей і тоді ніякий зорог не буде страшній Україні!” [9, 5]. В цих словах зустрічається несокрушима правда, на якій покищна триматися непоборності українського народу.

Кожне слово в часописі – це просто золоті зеренця, що падають у податливі дитячі душі [15, 57]. Протягом цього періоду, що виходить часопис “Світ Дітини”, він проводив “справу висновання дітей зі справдішньою любовлю, з глибоким почуттям величного громадянського обов’язку” [15, 53].

Як висновок можна стверджувати, що дитячі журнали і часописи мали важливу мету: “систематично впінгувати на дитячу душу, щоб висновувати ділтину, щоб множити в її душі підсвітки для доброго морального світогляду” [4, 314].

Розглянуті у статті питання розвитку і становлення дитячої преси на засадах правди і добра в Галичині, її висовне значення є дещою великого надбання української літератури, яка, на жаль, ще не є достатньо звідана внаслідок історичних обставин. Своєму часу це видання відігравало велику роль у виснованні національної свідомості добрі і правдивої української ділтини; у розвитковому ознакоочепені її з оточуючим світом і подніяття її свідомості до відкриття сприйняття світової культури, якій теж притаманні риси добра і правди, бо їх риси є вічними у всі часи і для всіх держав.

### ЛІТЕРАТУРА

1. І. А. Барвінченко. Великодні прогуланки // Світ Дітини. – 1931. – Ч. II. – С. 112-113.
2. Василько в хідівській в'язниці // Юні другі. – 1934. – Ч. I. – С. 6-7.
3. Відважний Степанко // Дзвіночок. – 1931. – Ч. I. – С. 4-5.
4. Більшівський Б. Періодичні видання для дітей // Учитель. – 1892. – Ч. 20. – С. 315-316, Ч. 21. – С. 329-331, Ч. 22. – С. 347-350.
5. Більшівський Я. З Народом і для Народу // Світ Дітини. – 1920. – Ч. 25 – С. 257-258.
6. Діти-герої // Юні другі. – 1934. – Ч. I. – С. 9-10.
7. Земозігериці // Малі друзі. – 1937. – Ч. I.-С. 12.
8. З твоїх рук не вінту // Малі друзі. – 1937. – Ч. 2. – С. 10-12.
9. Богданків сон // Світ Дітини. – 1920. – Ч. 5. – С. 36-35.
10. Лотоцький А. Коваленко-Юрчик // Світ Дітини. – 1920. – Ч. 2. – С. 48-54.
11. Мацвеєв Я. Культурно-просвітні досягнення “Світа Дітини” за перше десятиліття // Шлях висновання й навчання. – 1929. – Ч. II. – С. 12-21.
12. Періодики Західної України 20-30 рр. ХХст. / За ред. М.М. Романюка. – Львів, 1998. – Т.1. – 328 с.
13. Періодики Західної України 20-30 рр. ЮХст. / За ред. М.М. Романюка. – Львів, 1999. – Т.2. – 360 с.
14. Перший день у школі // Дзвіночок. – 1931. – Ч. I. – С.2-3.
15. Приймак М. Огляд педагогічної преси // Шлях висновання і навчання. – 1932. – Кн.1. – С.52-62.
16. Розмова // Юні другі. – 1934. – Ч.1. – С.1.
17. Сон святого Завойовника // Юні другі. – 1934. – Ч.1. – С. 5-6.
18. Як Ніколоха Барвінок вчався розуму // Дзвіночок. – 1931 – Ч.2. – С. 2-5. 1932. – Ч.3. – С. 4-5.
19. Шкрумєль Ю. Я ділтина українська // Дзвіночок. – 1932. – Ч.3. – С. 16.

Уляна КЕЦИК

### ГАЛИЦЬКІ ПЕДАГОГИ ПРО ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ (ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Актуальною сьогодні є проблема громадянського висновання, завданням якого є формування ідеалу українця як громадянина, патріота, який усвідомлює себе частинкою нації, шанує закони і традиції України, наділеного почуттям національної гордості та відповідальності за долю своєї Вітчизни.

У час розбудови Української держави, формування та удосконалення національної системи освіти і висновання закономірно посилюється інтерес до історії української педагогіки.

Тому сьогодні, коли Україна стала на шлях розвитку громадянського суспільства, дуже потрібним і цінним є використання досвіду минулого, зокрема спадщини таких видатних галицьких педагогів початку ХХ ст., як М.Галущинський, І.Ющенко, П.Біланюка, М.Євшака, В.Кузьмовича, Л.Ясінчука та багатьох інших, які в своїх публікаціях порушували питання громадянського виховання молоді.

Б умовах іноземної окупації всі зусилля передових культурно-освітніх та громадсько-політических діячів Галичини були спрямовані проти процесу денаціоналізації українців. Перед українськими педагогами постало питання збереження нації, її мови, культури, національних рис українського народу. Оскільки головним засобом денаціоналізації було обрано школи нації, то у той час галицькими педагогами вівся активний пошук шляхів розвитку українського шкільництва. Зокрема, готов на увагу була сисонцентрована на пошуку виховного ідеалу та розробці теоретичних засад саме національно-громадянського виховання.

Відомий в Галичині педагог і громадський діяч І.Ющенко підкреслював, що лише така школа, яка існує як суспільна інституція та спирається на життя народу, на його духовних, матеріальних і політических засадах, наближає молодь до реального життя середовища та підготовлює учнів практично до активної участі в громадському житті рідного країни. Педагог писав: “Розвиваючи однину на культурних добрах народу, школа повинна виховувати її свідомо до суспільного і громадянського життя. Дбаячи про розвиток загальніх диспозицій в громаді, школа вже від самого початку своєї праці над молоддю в підсвітку в спосіб, що відповідає епохі, на розвиток суспільних почуттів та привичковати в практиці до суспільного співживлення” [12, 48-49].

А формуванню громадянських якостей в учнів особливо сприяють спортивні, єщадніві та гуртки та інші форми громадської діяльності. Так, І.Ющенко вказував, що гурток єщаднівості “розвиває в єщадниках духовний гармонійний характер, співну волю, твердий характер”, а діти, навчані до єщадності, “виростають копією на незалежних економічно громадян, отже тим самим характеристиків і високоморальних людей” і збільшують “не тільки матеріальні, але й духовні добра народу”.

Тільки така школа, яка заохочує участь молоді до активного громадянського життя, зможе виховати активних і чесних патріотів [12, 54-55].

І.Ющенко вказав, що школа, виконуючи шкільну задачу масового виховання громадян, підніме рівень суспільної моралі і громадянських чеснот, якщо буде розвивати в молоді:

а) фізично-індивідуальні здібності, бо тільки гармонійний розвій тіла і духу може сприяти нормальному розвиткові моральної сутності людини;

б) почуття єдності з усім народом, а в дальшій мірі з людством. Історична традиція, світла минувшини і весь національний культурно-історичний доробок мають утворити ґрунт, на якому розвинеться любов, повага і почуття приналежності до свого народу. Загальний світовий постул, світливий розвій духу, з найбільшими геніями людства на чолі, на думку педагога, розбуджують в однині перевонання, що вона є членом свого людства, коли має право користати зі скарбів його духу. Та мало цього, підкреслює він: людина зобов'язана до тієї величезної скарбниці людського духу докинути і свій внесок, і вчитель має час від часу нагадувати це вихованцям;

в) солідарність, яка в своїй суті дещо відрізняє від попередньої громадянської чесноти, хоча є її найближчим послестроя. Спільні навчання, товариські ігри, забави, походи, надання допомоги товаришам при різних негодах для досягнення якоїсь спільноти мети – ось засоби, якими школа розвиває в учнів почуття і потребу суспільної солідарності;

г) справедливість, моральність, повага до більшого і бажання до колективного життя – це якості, без яких не можна уявити культурної і моральної людини. Засоби виховання цих якостей – справедливі і лояльні ставлення вчителя до учащих, любов до наскільки і пошана в відповідній формі, яка належить кожній людині, справедливі сіднівські нагороди його праці або заступжені догани;

д) послух, членність і певність у роботі і навчанні, працьовитість і послужливість, порядок, відвага, правдомовність, любов до родичів і більшого, милосердя, скромність, щирість, відвертість тощо.

На його думку, школа має працювати до перетворення і поліпшення умов суспільного життя, але не дорогою нових гвалтів і жорстокого насилиства, а поступовим виксованням нових шляхетних якостей, розглядаючи в можному в исходній такі сили тіла і духу і даючи їому такі теоретичні і практичні знання, з якими би він споківо міг зустріч життю і здобувати людські умови життя [9, 13-14].

Роздумуючи над високим ідеалом, І.Ющенко приходить до висновку, що треба виковать для суспільства новий тип людини, яка поєднувала б у собі працівника та прадіянина. “Сучасного громадянина треба так виковать, – писав педагог, – щоб в часи нормального і спокійного життя народу здатній був до щоденної продуктивної і творчої праці, котра підносить міць і культуру держави, а в кризи нації і небезпеки здатний до жерту і посвяти для загального добра”. А щоб високим таких громадян, учитель, в якому переважає тип “такого і ревного патріота”, сам має змінитися, добре пізнати і усвідомити потреби своєї нації [11, 6].

Видатний педагог і культурно-освітній діяч М.Галущинський вважав, що висока праця має забезпечити виковання такої молоді, яка була б здатною вибороти державності і зберегти її. У своїх міркуваннях над високим ідеалом М.Галущинський брав за основу західноєвропейський педагогічний досвід, вказуючи, що високий ідеал у цих країнах визначається як ідеал державотворчого громадянина, патріота власної держави. Але цей ідеал буде різний для однонаціональної та багатонаціональної держави. В однонаціональний державі виковання забезпечує громадян на добрих членів нації. Коли ж держава багатонаціональна, тоді досягнення державотворчого ідеалу зумовлюється денациональністю поєднань народів. У цьому контексті необхідно створити новий високий ідеал, який давав би можливість кожній людині узгоджувати громадянські та національні інтереси.

Стосовно ж українського високого ідеалу М.Галущинський вказував, що перед українськими педагогами уже не стоїть проблема його визначення. Так, у своїй промові, виголошений в сенаті 12 березня 1930 р., він підкреслював: “Мусимо сказати, що такий ідеал ми вже самі створили для себе. Особливо останніх п'ятьдесятів літ – це розвиток свідомого національного високого ідеалу, котрий довів нас до нашого державотворчого виступу у 1918 р... У нас поєднає свідомість в епохі відповідальності, яка на нас покидає, і ясне бажання держати якнайвиразніше української національності прапор” [3, 55].

Спираючись на власні досвід роботи у Рогатинській гімназії, М.Галущинський наголосував, що тільки національна школа з адекватною її системою національного виковання може забезпечити збереження української нації. На думку педагога, потрібно перетворити школу в школу громаду або школу державу, де б учні змогли підготуватися до активного громадянського життя.

М.Галущинський у своїй статті “Національне виковання” вказував, що потрібно “всіма силами змагати до того, щоб з кожного члена нашого народу створити дорогу школи громадянин-Українця, громадянину-Українку”, що “діти і школи на майбутній час мають жити життям власного громадянства, життям власного народу” [4, 6]. І тільки при гармонійному поєднанні індивідуального і суспільного виковання, вважає видатний педагог, “ми витворимо не тільки новий тип людини, тиپ, наділений громадськими чеснотами, що своїм добрим буде уважати добро громади й свого народу, але також витворимо цілісний тип людини з ініціативою шукати нових доріг для поширення добра й сили народу”. А народ з розвинутими громадянськими чеснотами, вважав М.Галущинський, не дасть себе поневолити, зможе відстояти незалежність, таєм народ “буде найвищим своїм законодавцем і найвищим своїм паном, буде народом – супереном” [4, 11].

Підкреслюючи роль національно-громадянських якостей особистості, педагог наголосував, що виковання повинно працювати до того, щоб кожен міг своїми думками і вчинками ствердити: “Україна – це я!” А тоді не треба ні присягти, ні заклопотання, що любомо Україну, що з неї готові ми все віддати.

Щоденне працею, кожним поступком, ділом і словом будемо зазначувати, що “Україна – це я!” І коли кожда одинарка те скаже у повній відповідальності, що вона винна сама трема словам, тоді буде Україна, без огляду на те, чи її скоче хто визнавати, чи ні. А чи вона буде вільна, самостійна, незалежна, – розсудить вже самі” [3, 23].

У своїй доповіді на Першому українському педагогічному конгресі (Львів, 1935) Р.Білинський, наголошуючи на необхідності створення різних фахових шкіл для господарської розвбудови, підкреслює, що завдання навчальних закладів є не просто підготовка фахівця, а висвітлення доброго громадянства. Доповідач зазначав: “Знаємо, що про успіх у житті людини, а головне про успіх у господарському житті людини, рішують не тільки знання і розум, але і особливі премети характеру, як активність, меткість, підприємчість, рішучість, дальнє послідовність, роботягість, витривалість, словкість, точність і солідарність. В них усіх визначну роль грає волевий чинник...” [2, 178].

А голова товариства “Сільський господар” інженер Є.Храгуненкі, наголошуєчи на значенні громадянського висвітлення, зазначав: “Надія потребує не тільки людей, що вміли б використати рішію – вона потребує громадян, що творили б її основу не лише тим, що вони будуть матеріально незалежні, але передусім тим, що на їх характері і волі збудуємо основи для загальнодержавного життя” [10, 156].

Знаній в Галичині педагог Л.Ясінчук підкреслює, що український народ потребує “людів працівної вартісності, людей глибокої духовності”. Велику цінність має людина, що вміє дати собі раду у важких обставинах, що з повагою і щирістю відноситься до оточення, що корисна для іншої і “вміє здобувати своє щастя в гармонії з загальним добрим”. Педагог вважав, що саме характер є запорукою особистості і суспільної вартості людини. Тому в молоді потрібно виховувати такі важливі громадянські якості як риси характеру, як любов до праці, дисциплінованість, розвиток творчих здібностей, знання, швидкість, дружелюбність, чесність, товариськість, відчуття краси [13].

Л.Ясінчук писав, що громадянин – це не той, що вимагає тільки для себе добра і благ, це той, що сам добро творить. Наголошуєчи на ролі громадянського висвітлення молоді для побудови власної держави, педагог зазначав, що навіть розвиток власного промислу, досягнення добробуту свого народу буде замало, якщо широтаюче покоління не буде висвітуватись в національно-громадянському дусі.

Замікаючи до розвбудови українського шкільництва, М.Євшан підкреслює, що лише національна школа, наділена повною творчою автономією, зможе висвітлити свідомих українських громадян, представників “великої нації, багатої і буйної національної культури”.

Педагог зазначав, що одне із основних завдань національного висвітлення – це формування громадянської свідомості. Свідомий громадянин “сам з власної волі здібності віддає свою працю, свій час, інтелект, силу, а навіть життя для громади і без наказу з гори розуміє свою національну гідність”. “Громадянин не той, хто ним став на підставі закону про громадянство, – вважав М.Євшан, – а той, хто носить в собі ідеал громади і почужає себе частинкою великого громадського організму і для нього і через нього же... Громада, існування горожанських обовязків для нього не “служба”, а почесна функція, до якої він відноситься з певного рода побожністю” [6, 40].

Бідатний педагог і громадський діяч С.Русова, розкриваючи значення громадянського висвітлення, зумовленого державотворчими процесами, у статті “Софійське висвітлення” зазначала, що життя поставлено “перед педагогами, перед школами нову вимогу висвітлення громадянства, підготовку особи до громадянства, до активної і відповідальної участі кожного в громадському житті – політичному, культурному, соціальному” [7, 5]. А виховані справжніх громадян зможе тільки правильно зorganізована національна школа, де працюють свідомі вчителі, які знають народне життя, розуміють його сучасні потреби та усвідомлюють свою роль у процесі відродження нації.

Підкреслюючи особливу роль школи у громадянському вихованні молодого покоління, С.Русова писала: “Школа має приймати усіх дітей, провести їх усіх з несвідомих, нерозуміннях істот на корисних для громадянства діячів, робітників”, висвітлити “працівників громадян, тобто людей, які в кожну потрібну хвилю готові життя своє сформувати на осягненні якого-небудь суспільного здобутку – чи то буде мета наукова, чи політична, чи виключно суспільна” [8, 161-162].

Бідатний педагог П.Біланюк зазначав, що дуже важливо, коли в основі характеру молодих громадян лежить ініціативність і підприємчість, і на висвітлення саме цих громадянських якостей в училах варто вчителям приділяти належну увагу.

Оскільки громадянство "очікує від школи підготовки дітей на майбутніх членів свідомих своїх громадянських обов'язків", тому школа, наголосував П.Біланюк, є насамперед виховним закладом. Школа "має не тільки вчити, але і виховувати або інакше дати дитині вже на початковій стадії громадянське виховання.

Громадянські вироблення не даєть жодна школа самею словами, хоч би їх гарні та пориваючі зони не були. Почуття громадянськості виробляється тільки в громаді, в якій кожна одиниця несе певну жертву на річ громади, чується відповідальні за пад і порядок у громаді і розуміє, що добро громади (загалу) треба ставити вище ніж добро особисте” [1, 285].

Отже, аналіз праць відомих педагогів Галичини початку ХХ ст. показав, що в період перебування краю у складі Польщі на першій план життя було висунуто національно-громадянські вимоги, захданням якого було підготувати національно-свідомих громадян і патріотів, які брали б активну участь у побудові власної незалежної держави. Тому теоретична спадщина галицьких педагогів, здобута ними у складних історичних умовах, може з великою користю бути використана для становлення і розвитку національної системи освіти і високоважні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Більчук П. Значення виховання // Рідна школа. – 1937. – Ч.20. – С.282-285.
  2. Білинський Р. Достроєння школи до потреб нашого господарського життя Першої Української Педагогічної Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С.169-180.
  3. Галущинський М. За право до життя (ділгопромов). – Львів, 1930. – 70 с.
  4. Галущинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – 30 с.
  5. Галущинський М. Одрунця і громада. – Львів, 1921. – 60 с.
  6. Єншин М. Національне виховання // Життя і мистецтво. – 1920. – Ч.2. – С.38-41.
  7. Русова С. Соціальнє виховання // Шлях виховання і навчання. – 1930. – Ч.1. – С.4-9.
  8. Русова С. Суспільні прагнення виховання // Життя і знання – 1929. – Ч.6. – С.161-163.
  9. Стударик Е., Мисайлович Р. Педагогічна концепція Івана Ющушкина. – Івано-Франківськ, 1998. – 88 с.
  10. Хратинський Є. Потреба розбудови нашого хліборобського шкільництва // Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С.153-168.
  11. Ющушкин І. Національне виховання // Шлях виховання і навчання. – 1929. – Ч.12. – С.1-7.
  12. Ющушкин І. Суспільнє виховання в народній школі // Учителське слово. – 1939. – Ч.8. – С.48-55.
  13. Ясінський Л. Рідна Школа й молодь // Рідна школа. – 1937. – Ч.8-9. – С.106-109.

Оксана ПИАНИСТ

## **ВИХОВАННЯ ПАТРІОТІВ-ЗАХИСНИКІВ ДЕРЖАВИ В ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Міжнародна ситуація на початку ХХ ст. в Європі змусила розглядати питання оборонності як одне з найактуальніших. Розвиток матеріальної та духовної культури, перенаселення Європи спричинили ріст економічної кризи та хаосу, що в свою чергу висунуло на перший план питання експансії нових земель. Здобування нових земель, як правило, супроводжується ініцією боротьбою. Як зазначає часопис “Наша школа”, незалежно від того, якою буде ця боротьба, вона вимагатиме участі не тільки армій, але і всього людського загалу [3]. Ті народи, які будуть не готові до неї, можуть зазнати краху. Тому питання захисту, а разом з тим і військового вишкolu молоді набуло першочергового значення. Вирішити його на початковому етапі була поставленана школа.

Визначаючи роль школи у підготовці юних громадян до захисту держави, часопис "Наша школа" зазначає, що школа "вихованням оборонності намагається виховати кожного громадянина тілом та духом так, аби знає, міг та хотів боронити державу, для того мусить бути здоровий та виникнений тілом, мусить мати добру та сильну волю, аби міг підпорядковувати свої фізичні, духові та моральні здібності вигодам загалу, інтересам оборони держави та її свободи, також зі зброєю в руках" [3, 4]. І.Ющичин розглядає таке виховання як виховання нової, бойової люднини. На його думку, це "людина зі здоровим організмом, здатним поборювати всі труднощі, з міцними м'язами й нервами, що не лякається нічого й нікого. Людина сильної волі, з твердим і непокутливим характером, відважна, притримлива в поганях і честах, карна-

солідарна. Людина, що вміла б не тільки добувати нові землі, але й також отановувати їх та припинувати їх годувати й зодигати себе” [4, 9].

Висновання патріотів-захисників держави включає, зокрема, висловання жертвоності. Здатність в разі потреби принести в жертву не тільки свої матеріальні блага, але і своє життя – це є найвищий привіллю любові до Батьківщини. Тому Б.Тесарж, зокрема, підкреслює: “То що Бороню, мушу любити! Тому оборонність вимагає любові, жертвоності та безвиняткову відданість і вірність державі. Відданість державі, шанування її законів, повага та шаноба до державних символів є основою висловання оборонності; без того праця є безвиступною. Ціла особистість кожного громадянині буде перевинта певним переконанням, що треба боронити свою Батьківщину всіма засобами аж до цінності, що є моральним наказом кожного громадянині – отже його самітного, бо в розумінні держави і Батьківщини є також захоплення його особиста безпечності, маєток, особиста безпечності та маєток всіх людей йому найдорожчих. У беззастережному переконанні будучого воїна, котрий буде скідолом, що коли боронить свою Батьківщину зі зброєю в руках, що тим самим боронить безпосередньо і себе, свою рідну, свої кревні та що вже з тої причини є його моральним обов’язком віддати себе до служби загроженої Батьківщині, – полягає головне завдання морального підготовлення та висловання до оборонності у школах” [3, 6].

Іншою складовою висловання патріотів-захисників держави є висловання геройму. Але геройму не зов іншого, а такого, що вимагає “фізичної дисципліни, добрих нервів, а також високу якість характеру” [3, 7]. Найвищими моральними якостями, що лежать в основі висловання захисників держави, повинні бути любовь, взаємодопомога, право та справедливість. З них “виростає чиста любов до народу, держави а і самі рішення будуть бойовиками за державну незалежність” [3, 9]. Процес висловання таких якостей, які і будь-який інший, потребує належності певного часового проміжку, внутрішньої дисципліни, відповідного оточення та прикладу. Варто зазначити, що для учня можливість проявити себе гідними вченими, повинна мати місце в повсякденному житті.

Однією з висловання захисників-патріотів держави з точки зору соціології та соціології, Б.Тесарж зазначає, що з початку першої постає завдання висловити характер майбутнього захисника держави, завдяки якому “бодай подібні особи могли залобігати психові паніки, поразництву та переходу страху в жах” [3, 8]. З точки зору соціології постає завдання військового вишколу всього населення, оскільки майбутня війна буде тотальну, в якій воюватиме не лише армія, але й весь народ. Тому, вважає автор, майбутній захисник повинен поєднувати в собі такі фізичні здібності як сила, спритність, загартованість та моральні якості, до яких належать “самопевність, розвага, відвага, витривалість, скромність, братерство, покерта, порядок та харість” [3, 8]. З огляду на це, висловання громадянських чеснот може бути успішним тільки тоді, коли буде “проводитися досягнення роками, від покоління до покоління”, бо “кожна байдужність, незрозуміння та нерозважання, викуплюється величними жертвами на житті та великими стратами моральних і матеріальних сил народу” [3, 8]. Педагоги Закарпаття підкреслюють, що висловання патріотів-захисників держави є частиною цілісного висловлення процесу і повинно здійснюватися з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів. М.Пугачко виділяє чотири вікові групи, серед яких у контексті нашого дослідження важливими є три перші групи: учні віком 7-11р.; учні віком 12-14р.; учнівська молодь від 14 років [2, 10].

Важливово умову успішного висловання патріотів-захисників держави, зазначає Б.Тесарж, є дотримання належних гігієніческих умов, в основі яких лежить гасло: “чистота перед очима, чистота тіла, чистота думки та серця, а тим самим чистота моральна” [3, 16]. З метою підготовки кожного громадянині до завдань та потреб захисту держави автор пропонує наступні способи та засоби військової підготовки учнівської молоді: прогулки, туристичні походи; висунання вправ під час перебування на природі; висунання вправ з окремих видів спорту, напр.: на ліжках, на санках, плавання та ін.; туризм, заняття фізичними вправами у вільний час, ігри; навчання провідників, “висловання командантів”.

Висловання патріотів-захисників держави сприяє розвитку трьох типів якостей, потребних майбутнім захисникам Батьківщини. До них належать фізичні: сила, проворність; душевні, які є залежними від розвитку фізических властивостей: готовність, швидкість спостереження,

самоопанування, відзага, самостійне рішення, самовільненість, підприємливість, віданість, воля, "конечна витривалість"; чесноти суспільні, які "інді ідуальну здатність та антикізм регулюють для суспільного добра народу та держави": відповідальність, особиста ідея неність, характерність, товариськість, розуміння товариськості та колективної відповідальності, підпорядкованість інтересів особистих інтересам загалу, жертовність, дисциплінованість, чесність [3, 17].

Якщо школа, готуючи молодь до захисту держави, виковає "армії та державі громадян тілом та духом відповідно виконуючи відданіс сквай батьківщини, жертвовних, гордих за свою історію та демократичну ідеологію, спаленіх колективним позиціонам про спільну долю в одну цілість" [3, 9], то вона досягне поставленої мети і там саме приносить найбільшу користь державі та виконаває свій обов'язок перед нею. Безумовно, виковання патріота, захисника Вітчизни буде успішним тільки тоді, коли воно стане наріжним каменем кожної шкільної дисципліни. У статті М. Ердевія "Виковання оборонності", надрукованій у часописі "Наша школа", зазначено, що:

- на уроках громадянствства пропагувати учням побажання батьківщини слід при найменшій можливості, звертаючи "увагу на славні моральні подвиги наших предків, на славну історію нашу шину нашого народу" [1, 6]. З цією метою пропонується включити до наочального плану ознайомлення учнів з організацією армії, "дистрибуції", військовими рангами, із значенням окремих військових відділів, таких "як потіка, летунство, кіннота, артилерія, технічні відділи і помічні служби" [1, 6];

- при вивчанні чималими вибирати з читанок оповідання геройського змісту, які відображали б славне минуле, хвальченну, "він волни змагання", читати оповідання про лицарів і полководців, отаманів і гетьманів; інсценізувати історичні та геройчні п'еси;

- на уроках граматики підбирати речевини військового змісту, писати уривки з праць великих людей нашого народу "Цітати полководців, політичні поетичні мати місце в піктограмах" [1, 6];

- під час вивчення стилю вивчати військову термінологію. Писати задачі про замки, славне минуле народних героїв та спрятти тому, щоб всім хоч частково наслідували їх не лише будучим школопадрами, але і в дорослому житті;

- під час вивчення в почайній школі для учнів варто підбирати казки про славних лицарів, героїв та про війну. Ліптити з пластиліну зброя різних відів: гармати, пушки, мечі, гранати і т. д. Гратися в військових. "Вже в закороні дітини най дістане меч і пушку малу", - зазначається в статті;

- на уроках краєзнавства та історії доцільно підбирати відповідні епізоди про геройчні, лицарські і славні військові часи, "коли наше здобували стави як переможці". На уроках краєзнавства відвідувати славні пам'ятні місця; читати "дітей спінавати свій край і свою державу і вірити в їх силу" [1, 6]. Дітей старшого віку вивчити албури Морзе. Під час прогулянок вивчати просту сигналізацію, нескладні військові вправи;

- на уроках географії вчити дітей не недосліджувати, але і не переоцінювати силу ворога, ретельно вивчити "Будучий терен можливості Боротьби", військові значки;

- на уроках "Природостуду" і фізики звертати увагу дітей на їх практичне застосування у військовій справі, на значення хімії у військовій техніці, зокрема газів, коли спостерігається "Безборність цивільного населення при воздушних нападах"; вчити дітей захищати людей і матеріальні цінності під час протиковітряної оборони, набувати вмінь та навоків при користуванні "газовими масками"; створювати санітарні дружини, надавати першу медичну допомогу;

- на уроках рисунку доцільним є малювання солдатів, літаків і зброї; зображення різних діаграм;

- на уроках "Численні і геометричні" розв'ажувати задачі на порівняння досягнень військової техніки, робити обчислення дальності стрільби з гармати, пушки, дальності кидання гранат, вимірювати висоту та радіус польоту літака;

- на уроках хімії писати гасла патріотичного характеру;

- уроки співів використати для вивчення військових та інших маршів;

- "в ході яких ручних робочих" конструювати пушкі, моделювати зероплані, вирізувати мечі та іншу з брово. Модель військового літака доцільно повісити в кожній "учебні";
- в домашній кулі готовати дівчат "до самарітарської і санітарної служби";
- гімнастику використовувати для фізичної підготовки у викованні патріотів-захисників держави.

Навчальний план скласти так, "щоби його провадженням розвивалося в найбільшій гармонії тілесна сила і здібності учненіх" [1, 7]. Підбрати відповідну військову команду в рідній мові, а шкільні вправи пристосувати до військових вправ і гімнастики. Проводити розвідувальні військові прогулочки, вивчити службу військової сторожі, навчити дітей "сиркатися по військовому способу", розігнати військову ману, її значки та ін.

Б цілому, виковання патріотів-захисників держави вимагає зміни внутрішнього та зовнішнього устрою школи. "В класах мають бути вивчені моделі літаків, зброй, гасла військові, цітати патріотів, короткі уривки військової команди і образи з історії, як битви, полководці і т.д." [1, 7]. Познання зміниться поведінка та осанка учнів, "держання тіла... має бути пряме"; першочергового значення набуває дисципліна, "чесноти мають укладатися в практиці. Школа має переродитися під гаслом "Життя за отчінту"!" [1, 7].

Таким чином, виковання патріотів-захисників держави в школі покликане виковать фізично здорових, спільніх духом, морально бездоганних громадян, які відповідати будуть завданням та потребам оборони держави та, не вагаючись, принести в жертву найбільшу цінність – своє життя – зради свіободи та незалежності своєї держави.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ердевій М. Виковання оборонності // Наша школа. – 1936. – Ч.7. – С.5-8.
2. Гуллик М. Виковання оборонності // Наша школа. – 1936. – Ч.6. – С.9-12.
3. Тесарж Б. Як провадити виковання оборонності в школі при тілесному викованню // Наша школа. – Ч.3. – С.4-6; – Ч.4. – С.7-12; – Ч.5. – С.15-17; – Ч.6. – С.8-12.
4. Ющенко І. Значення сучасного фізичного виковання, спорту й військової підготовки молоді // Наша школа. – Ч.1-2. – С.6-15.

Оксана СТЕПАНЮК

## ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ГАЛИЧИНІ В КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Бнастілок антинародної політики працівників класів у галузі освіти, національної дискурсіональнії українського населення найбільша кількість некваліфікованих педагогічних кадрів працювала у Східній Галичині. Працівники класів створювали всілякі перешкоди на шляху підготовки українських учителівських кадрів. Протягом всього періоду існування Австро-Угорщини вони не допускали до створення вчительської семінарії з українською мовою викладання, а доступ українців в існуючі семінарії обмежувався. З самого початку існування учителівських семінарій вони розгорнути боротьбу за якнайбільше обмеження працівниками освіти. "В учителівських семінаріях кандидатів треба менше навчати, – писав у 1898 році представник станції П.Попель, – кандидат з помірює свою підготовку буде найпоганшим учителем" [4, 85].

Друга половина XIX століття характеризується активним розвитком промисловості. Саме це стало однією з головних причин реформування австрійським урядом юної мови на той час системи освіти. Свідченням цього став Закон про школництво, прийнятий 14 травня 1869 року в Австрії. Закон складався з двох частин: А. Про публічні школи народні; Б. Про приватні заклади наставниць. Він був чинним до 1914 року, а в Галичині ним керувалися навіть після 1918 року. Саме цей Закон передбачав створення відповідних закладів для здобуття професії вчителя, зокрема так званих педагогічних семінаріїв, тобто осібливих учителівських курсів [1].

Аналізуючи передумови розвитку педагогічної освіти в Галичині в цей період, слід зупинитися на III розділі вищезгаданого Закону "Про образовані вчительства і уздобнені до вчительського знання". Його зміст дає нам право зробити висновок про те, що в другій половині XIX – на початку ХХ ст. в Галичині велика увага приділялася підбору кандидатів на

здобуття вчительської професії. З цією метою при кожній учительській семінарії було створено народну школу як "школу вправ і взору".

На навчання у учительські семінарії заражувалися особи, які досягли 15-річного віку, мали належний фізичний розвиток, добру освітню підготовку і хорошу поведінку. Рівень підготовки кандидатів на здобуття учительської професії визначався вступним іспитом. Навчання в учительських семінаріях тривало чотири роки. Учили вивчали тамі предмети: педагогію, дидактику, історію педагогіц, релігію. Вони були об'єднані під назвою "наукові". Водночас учні учительських семінарій вивчали "науку мови і стисло з історією літератури, математику (арифметику, алгебру, геометрію), описание природничі науки (зоологію, ботаніку, мінералогію), науку природи (фізику й початки хімії), географію й історію, науку про конституцію прав, науку сільського господарства, писане, рисунки (вільні й геометричні), музику, гімнастику" [3, 234].

Закон передбачав і склад педагогічного колективу учительської семінарії: від двох до чотирьох основних учителів, учителів релігії і потрібного числа допоміжних учителів (саме так називали учителі школи вправ, які навчали кандидатів). Очолював педагогічний колектив директор, який одночасно був і директором школи вправ. У Законі зазначалось, що "всіх їх іменує міністер просвіти в порозумінні із шкільною краєвою управою" [3, 235]. Після закінчення чотирьох курсів навчання учні учительських семінарій складали так званий "пописовий іспит", якій передбачався контроль знань з усіх предметів, які вивчалися в семінарії. Екзаменаційну комісію очолював представник краєвої шкільної влади. Лише успішне складання цього іспиту давало право учням семінарії одержати свідоцтво зрілості, яке дозволило зайняти посаду молодшого або провізорного учителя. Однак здобути посаду постійного учителя можна було лише за умови успішної здачі кваліфікаційного іспиту і одержання свідоцтва учительської кваліфікації (патента). Про високі вимоги до практик професійної підготовки учителя свідчить і той факт, що до складання кваліфікаційного іспиту допускалися особи, які мали не менше як два роки учительської практики. Іспит складався перед спеціальним комісією, до складу якої входив директор, учителі учительської семінарії, інспектори народних шкіл, відомі народні учителі, для перевірки знань з релігії застугалися представники церкви. Склад комісії визначав міністр освіти. Складати іспит можна було один раз. Лише у виняткових випадках право на повторне складання іспиту давав міністр за умови, що таку пропозицію давала екзаменаційна комісія. Отримання свідоцтва про успішну здачу іспиту давало можливість працювати учителем народних і міщанських шкіл без обмежень, або лише народних. Для того, щоб одержати посаду учителя в публічній школі, стід було мати не менше як три роки педагогічної роботи в народній школі.

Закон про шкільництво від 14 травня 1869 року передбачав безоплатне навчання, одночасно "бідні і талановиті кандидати можуть одержувати стипендію; однак стід звернути увагу на такий порядок забезпечення стипендією – "... коли вони візьмуть зобов'язання працювати в публічних школах не менше як 6 років" [3, 234]. Заслуговує на увагу і IV розділ вищезгаданого закону "Дальше образовання вчительства". Він складався з 5 параграфів (§ 43-47), в яких передбачалися форми подальшої педагогічної освіти учителів: "... учительські бібліотеки, шкільні часописи, періодичні конференції і курси в іншій освіті" [3, 236]. З цього присуду Іван Франко писав: "Важко було учителю підвищувати свою кваліфікацію і після закінчення педагогічного навчального закладу. При школах було дуже мало бібліотек, де б учителі могли користуватися необхідною науково-педагогічною літературою. Такої літератури майже не існувало. Педагогічні журнали, які видавалися в Галичині ("Учитель", "Учительське слово") заповновалися лише перекладами праць іноземних авторів, які часто не мали практичного значення для практики школи. До того ж видавалися вони невеликими тиражами. Щорічні окружні учительські конференції проходили недіктовано, шаблонно. Учителям дозволилось лише пережовувати різні шкільні інструкції, не висловлюючи щодо них ніяких критичних зауважень. Не могли сподіватися учителі і на ділову методичну допомогу з боку шкільних інспекторів" [4].

Атаки на учительські семінарії поспівалися в 90-х рр. після поділу народних шкіл на школи вищого і низького типу. Реакція почала добиватися створення нового типу учительських семінарій, які б готовили кадри для сільських шкіл. У березні 1899 року в галицькій сеймі було

внесено проект створення таких педагогічних навчальних залігардів. Проект передбачав, що нові вчительські семінарії повинні бути “з мешканцем, але більш практичним навчальним планом”, і вимагав, щоб вони “на основі дозволу духовної влади були поєднані з розсіяними по цілому краю членами чоловічими монастирями і в яких бы священоскі – монахи, до цього підготовлені, кандидатам в імовірну науку подавали і в моральному напрямку впливали на їх майбутню професію і становище” [7].

Проект утворення вчительських семінарій при монастирях так і не вдалося запровадити в життя. А в березні 1907 року голосами шляхетсько-клерикальної більшості галицького сейму було все ж прийнято закон про діяльність вчительських семінарій, який залишився в силі аж до війни 1914-1918 рр.

Діяльність вчительських семінарій у Галичині базувалася і на ряді інших важливих документів, зокрема, “Статуту організаційного” і навчального плану від 1874 року, до яких було внесено зміни у 1886, 1900 і 1907 роках. Особливу увагу заслуговує “Статут організаційний учительських семінарій”, прийнятий 31 липня 1886 року Міністерством віросповідань і освіти, який висі певні корекції в організацію роботи вчительських семінарій. На основі цього з аконту від 2 лютого 1885 року та 23 травня 1893 року учительські семінарії повинні були працювати за сучасними навчальними планами. Закони чітко регламентували роботу семінарій, вони начали працювати і собор'язки вчителів, заробітну плату, правила поведінки поза школою.

Часопис “Учитель” дає характеристику семінарій, які діяли в Галичині на початку ХХ ст. Так, у 1900-1901 рр. їх було 13: 10 чоловічих: у Кракові, Тарнові, Ряшеві, Кросно, Львові, Самборі, Сокалі, Станіславові і в Заліщиках, а також 3 жіночі: в Кракові, Львові, Перemyшилі. Жіночі семінарії мали 4 курси, а чоловічі, крім 4 курсів, мали ще й підготовчий клас. Із 13 державних учительських семінарій Галичини 9 стали утрачувати статус, доступ до яких українським дітям був майже недоступним. “При вступних іспитах до вчительських семінарій, – зазначає педагогічний часопис “Учитель”, – пересівають українських учнів через сито. Були не раз випадки, що на 100 з готових українців приймають при іспитах не більше як 10” [5]. Однак, незважаючи на такій підхід до заснування учнів на навчання в учительські семінарії, цей тип педагогічних залігардів користувався великою популярністю в діях селян і бідних міщан, бо вони давали порівняно грунтовну освіту, працюючи безкоштовно.

Більше значення у професійній підготовці вчителів мали так звані школи вправ. На основі аналізу архівних матеріалів бачимо, що при чоловічих семінаріях у Львові, Самборі, Станіславові, Тернополі і при жіночій у Львові діяло по дві школи вправ, навчання в яких проходило українською і польською мовами. Чоловічі семінарії в Кракові, Тарнові, Ряшеві і жіночі в Кракові та в Перemyшилі мали по одній школі вправ з польською мовою навчання. Чоловіча семінарія в Сокалі мала лише руську школу вправ, польську замінити місцева народна школа. Семінарії в Кросно і Заліщиках не мали окремих шкіл вправ, їх замінили місцеві народні школи [2, 248]. Навчання в учительських семінаріях та школах вправ, як свідчить урядовий звіт крайової ради шкільної, залежа на польсько-русській мові. На жаль, школи на раді не отолосили перелік предметів, які викладалися українською мовою. Однак громадськість Галичини в той час цікавила, які є норми щодо утраквізму в семінаріях і як їх дотримувалися.

Часопис “Учитель” від 20 червня 1903 року дає цікаву інформацію про діяльність учительських семінарій Галичини початку ХХ ст.: “всього у чоловічих вчительських семінаріях навчалося 1807 учнів, в трьох публічних жіночих семінаріях у 1900-1901 н. роках навчалося 674 учениці”. Часопис “Учитель” відмічає, що у першій клас жіночих семінарій прийняли лише одну третю всіх кандидаток.

Серед учнів учительських семінарій Галичини переважали представники римо-католицького обряду, про що свідчать статистичні дані: “У Львові на 297 учнів було 101 греко-католицького обряду, в Станіславові 99 на 284, в Тернополі 152 на 294, в Самборі 133 на 259, в Сокалі 135 на 246, в Заліщиках 74 на 143” [2, 249]. Учили учительських семінарій отримували стипендію з краївого і державного фондів. Однак аналіз звіту ради краївської шкільної за 1900 рік дає право зробити висновок про те, що основним джерелом стипендій був краївський фонд: “...краївський фонд забезпечував стипендію 1172 учнів на загальну суму 168800 кор., з державного фонду стипендію одержувало 469 учнів на загальну суму 32.000 кор.” [2, 250].

Життєва проблема учасників учительських семінарій вирішувалася шляхом відкриття інтернатів. Так, у 1900 році інтернати діяли при всіх учительських семінаріях і в них проживало 642 учні і 240 учениць.

Як бачимо, початок ХХ століття ознаменувався позитивними зрушеннями в справі підготовки вчителів народних школ. Високу оцінку діяльності учительських семінарій висловив О.Барвінський, педагог, посол до галицького сейму і державної ради Галичини: "... семінарій дотеперішніх праць своїх не потребують вистягати ся" [6].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вісник законів і розпоряджень краєвські для Королівства Галичини и Володимирії разомъ съ Бельськимъ княжествомъ Краковскімъ. – Львів, 1869. – 689 с.
2. Галицькі семінарії учительські // Учитель. – 20 червня 1903 р. – Ч.12. – С.248-250.
3. Державний шкільний закон з дня 14, мая 1869 // Учитель. – 20 квітня 1913 р. – Ч.8. – 234 с.
4. Смаль В.З. Педагогічні ідеї Івана Франка. – Київ, 1966. – 121 с.
5. Новини // Учитель. – 20 квітня 1900 р. – Ч.8. – С.94.
6. Ювілей семінарій учительських // Учитель. – 1896 р. – Ч.23. – С.353.
7. "Akta do stenograficzych sprawozdan", 1898/99. – №218. – С.36.

Тетяна СТОЛЯРЧУК

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРАЦІ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Нові суспільно-політичні умови, культурно-просвітницький рух громадських діячів, письменників, вченів, української інтелігенції, серед яких були оригінальні мислителі загально-слов'янського та європейського масштабу, своєю творчістю, освітньо-педагогічною діяльністю істотно збагатили філософську і педагогічну думку, поділлювували уряд до здійснення реформ.

У 1861 році в Російській імперії було скасовано кріпосне право. Разом з цим відбувалися реформи в фінансовому господарстві, армії, суді, цілком реально очікувати змін в освітній справі. Не маючи змоги протистояти тискові демократичним силам та об'єктивним законам розвитку країни, царський уряд зробив спробу пристосувати систему освіти до нових умов в рамках певної програми і змісту, адже він відчував, що в оновленій державі в нових умовах потрібен і освіченій чиновник, і промисловець і сільськогосподарський працівник. Цю мету й передідувала шкільна реформа 1864 року, яка в цілому була певним кроком вперед.

Але ще у 1863 році міністр внутрішніх справ П.Валуєв заявив, що "нікож особливої малоросійської мови не було, немає й бути не може". У розісланому ним циркулярі забороняється видавати українською мовою навчальні посібники і книги для "початкового читання". У "Положенні про початкові народні школи" 1864 р. вказувалося, що навчання у всіх школах має проводитися лише російською мовою [10, 142]. Викладання українською мовою, що було на той час величезним злом, каралося звільненням з роботи або висилкою далі за межі України. А у 1876 році в Київській навчальній округі з міністерством надійшов секретний циркуляр від 15 червня 1876 р., у якому пропонувалося "...посилити з боку місцевого шкільного начальства нагляд за викладачами початкових училищ", подати в міністерство "поименні списки викладачів з відміткою про благонадійність їх по відношенню до українофільських тенденцій, і гоміністичних неблагонадійності переводити з малоросійських у інші губернії, замінити їх переселенцями відповідними уроженцями великоросійських губерній" [1, 66].

Прийнятий у 1864 р. шкільний закон був у певній мірі поступкою з боку уряду та вперше в історії Росії визнав народну школу в якості державної необхідності та допускає певну ініціативу на місцях в її організації. Однак уряд самоусунувся від витрат на розширення мережі початкових народних школ, переклавши головний тягар на місцеві міські та сільські громади, в яких переважала матеріально незабезпечена робітнота та сільська біднота. Всі витрати на початкові школи лягали на населення відповідної місцевості, тобто спеціальних асигнувань з боку уряду не передбачалось. Крім того, з метою покриття витрат на відкриття початкових народних училищ, вводився спеціальний податок з мешканців міст і сіл. Таким чином, уряд

звільняється від вимог на потреби початкової освіти та від відповідальності за залучення загального початкового навчання.

Найстотнішим недоліком у справі тодішньої народної освіти К.Ушинський вважав нестачу "хороших наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов'язків". Свої міркування про підготовку кваліфікованих учительських кадрів для молодших класів він виклав у статті "Проект учительської семінарії" (1861). Зокрема, справжній учитель, на думку Ушинського той, хто постійно сам вчиться, займається самоосвітою, знайомиться з найновішою педагогічною літературою, піднімає і удосконалює свою кваліфікацію (ст. "Про користь педагогічної літератури").

Більші видання як "Основа", "Черкасовський листок", "Київський телеграф" підкреслювали, що учитель народної школи повинен досконало знати свою справу, уміти, грамотно, доступно викладати предмет, любити дітей, бути для них хорошим прикладом в усьому, самовіддано трудитися на ниві просвіти. Керівники видань підтримували думку М.Пирогова і К.Ушинського про те, що вчителів для народних шкіл краще готовіти переважно з сільської молоді, оскільки лише вона по-справжньому може задовільнити освітні надії селянства [10, 281].

Правдовати у початкових школах одержували право ті, хто замігли загальноосвітні середні чи вищі навчальні заклади. Особи з початковою і домашньою, а також з незакінченою вищою і середньою освітою для отримання дозволу на викладання мали скласти спеціальній іспит. На початку ХХ століття з вищою освітою на Україні було лише 0,12% населення. У більшості великих міст і губернських центрів не існувало жодного вищого навчального закладу. Такі заклади функціонували тільки в чотирьох великих містах: Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі [10, 302].

Реалізація науково обґрунтованого змісту освіти і втілення в шкільну практику прогресивних дидактических принципів і методів навчання великого мірою залежало від знань, умінь, переконань, педагогічної майстерності вчителя. Ось чому до цієї проблеми зверталися педагоги, громадські діячі, зокрема К.Ушинський, М.Пирогов, Т.Лубенець, Б.Грінченко, С.Русова та багато інших.

Реакційна політика царизму негативно впливала на внутрішню роботу початкових шкіл, які до середини 90-х років ХІХ ст. не мали навіть єдиних програм, підручників. Навчальний процес у них залишав, головним чином, від рівня загальноосвітньої і педагогічної підготовки народних учителів.

Тільки в 1897 р. міністерство освіти затвердило програми, що у загальних рисах регламентували роботу і обсяг курсу народних шкіл. Вироблення детальних рекомендацій покладалося на концепції постачателів учебників окрутів, директорів народних училищ тощо. Спроби передових учителів вийти за межі шкільної програми, змінити зміст навчання та викования, нащтовувалися на офіційні перегони, внаслідок чого рівень загальноосвітньої підготовки учнів залишався низьким. Розвиток народної освіти серйозно тягнувся через брак необхідних підручників і книг для читання. Більшість з них була написана на низькому педагогічному рівні, без урахування вікових і національних особливостей учнів і вчителів, які ставило перед ними саме життя, було заборонено підручники на українській мові.

Прорізною ідеєю просвітницької діяльності вчительства, письменників, вчених, діячів культури стала боротьба за українську школу, відстоювання права українців навчати дітей рідною мовою на засадах багатомовної національної культури. Б.Грінченко, Л.Глібов, П.Грабовський, С.Русова, Л.Українка, М.Коцюбинський, Т.Лубенець, К.Ушинський, М.Драгоманов та багато інших, засуджуючи політику царизму в галузі освіти, відстоювали необхідність навчання дітей рідною мовою. Вони порушують питання про незадовільне становище народних шкіл та їхніх вчителів.

У своїй праці "Якій нам треба школи" Б.Грінченко робить висновок про необхідність навчання дітей рідною мовою, бо "діти, що вчаться своєю, рідною мовою, розумніші, більше в їх хисту й думках вони моторніші, ніж ті, кому затуркують голову мовою чужою. З чужомовної науки дитина дуже часто стає якось недотепнію, вакховою на думку" [4, 6].

Учителі народних шкіл в царській імперії мали надзвичайно важке становище. Обставини, серед яких вони працювали, були нестерпні не лише через потягі припинення, тісноту, холод і

Брак шкільного притладдя, але також через дуже низьку платню за свою працю. За свою тяжку працю народні вчителі отримували жалюгідну з аробітну плату, розмір якої залежав від багатьох факторів і, зокрема, від фінансового становища відомства, що утримувало школу. Більшість народних учителів одержувала платню нижчу середньої норми. Надзвичайно тяжкі матеріальні умови життя народних учителів мусили визнати і самі чиновники міністерства народної освіти, але жодні практическі заходи для їх поліпшення вони не робили.

До тяжкого матеріального становища вчителя допускалося ще й політичне безправ'я. Йому постійно загрожувало безпідставне звільнення з роботи за неблагонадійність, звинувачення в якій наскільки не потребувало ніякої доказовості. Шкільне начальство могло перевести його з а найменшу провину в інше село чи місто. В своїй практичній діяльності народний вчитель залежав від численних представників влади, за яким повинно спідкорували інспектори, священики, представники сільської та повітової влади і погідія.

Народні вчителі перебували під присліпливим контролем полічитеців шкіл, які постійно давали їм відчутні свою залежність від них. На кожного вчителя, який з любов'ю ставився до своєї роботи і учнів, тримався тідно і незалежно, власті дикувалися підсвірто, циркуляти і переслідували його. Щоб одержати місце в школі, він разом з учительським посадчим зобов'язаний був представити шкільний адміністратіві дозвіл про політичну благонадійність [2, 52-53].

Уряд, зазначав Б.Грінченко, не винімає жодної турботи про вчителів, які живуть у найважчих умовах і часто мріють про ті часи, коли у них "на ногах будуть не дрігі, а ілі чоботи". За народним учителем постійно стекають різноманітні начальники, готові з вільнили його на підставі будь-якого доносу. Саме в таких умовах жив і працював народний учитель, зображеній в сповіданні "Непокірний". Урядник, старшина і писар сфабрикували на цього донос за те, що він давав читати учням таку "Безбожну" книжку, як підручник географії [10, 376].

М. Драгоманов у статті "Народні школи на Україні" вікторієв ставлення віднадо вчителя: "сільський учитель залишається у нас без допомоги, без ради освічених людей, без бібліотек, кожний над ним знувається, знавжає ним: погідія, інспектори" [6, 178]. Зазначаючи народного вчителя, Драгоманов разом з тим вимагав від нього високого рівня педагогічної кваліфікації, подекількачкої роботи на шляху претручення простого інду до освіти.

До нездовільного матеріального становища додавалося важке безправ'я становище учителів з уваги на різне "начальство", яке верховодило над учителями і роботою на них різною довосім, особливо на тих, які говорили українською мовою в школі, або мали в себе українські книжки, навіть дозволені цензурою, доводили в багатьох випадках до переведення таких учителів на працю в іншу школу округу, та навіть до звільнення їх з посад без права бути далі учителем. Керувати учителями намагалися: директор, інспектор, піп, поміщик, староста та інші. Більшість шкіл тулпилася в непрестижних для заняття будівлях – у селянських хатах, волосниках і сільських правліннях та церковних сторожках – у тісних, темних приміщеннях [2, 52].

З 1862 р. в складі Київського університету почала діяльність Педагогічна школа – першої наукової заклад для підготовки вчителів в Росії. Згодом потреба збільшення кількості учителів зумовила відкриття ряду нових учительських закладів – інститутів і семінарій.

Царський уряд зовсім не займався підготовкою вчителів для народних шкіл, підів місцевим їхнім педагогічної майстерності, поліпшенням умов праці і побуту. У 1896-97 навчальному році за даними звіту Єпархіального відомства у Київській єпархії було 1663 вчителі, з них непідготовлених – 1041, а підготовлених лише 622 вчителі [1, 65].

Наприкінці XIX – початку ХХ століття рівень освіченості населення України був дуже низьким. Так, у 1897 р. 86,4% з тих, хто мешкає на території України, були неписьменниками. Якщо взяти окремі губернії України, то стан освіти (кількість письменного населення) характеризувався так: в Херсонській губернії – 25,9%; Катеринославській – 21,5%; Чернігівській – 18,4%; Київській – 18,1%; Волинській – 17,2%; Полтавській – 16,9%; Харківській – 16,8%; Подільській – 15,5% [10, 297].

Відатні діячі науково-педагогічної думки на Україні в кінці XIX – на початку ХХ століття критикували тогочасну систему освіти, яку насаджувало російське самодержавство, адже вона носила антиукраїнський характер. Про школу і працю вчителя того періоду писали в

своїх творах і працях І.Нечуй-Левицький, В.Грінченко, Т.Шевченко, М.Драгоманов, І.Олієнко, С.Русова, М.Корф, Т.Лубенець та ін.

Потреба в учителях була настільки великою, що міністерство освіти дозволяло вчителювати відставним унтер-офіцерам. Абсолютна більшість учителів не мали вищої освіти. Ілюстрацією може бути освітній рівень педагогічних кадрів Київської губернії в 1917 році. Всього учителів було 3327, у тому числі: з середньою освітою – 629, з освітою учительської семінарії – 393, з домашньою освітою – 158, тих, що склали екзамени на звання учителя – 1168 і з вищою освітою – всього 6 чоловік [10, 301].

Всі учителі гімназій і прогімназій повинні були мати університетську освіту. Однак цього не досить – треба було ще замінити учительські курси. На цю посаду учителя педагоги заразовувалися лише після проходження стажування, яке могло тривати 4-12 місяців. Навіть при гострому дефіциті учителів ця вимога виконувалася майже завжди. Учитель, який замінив вищий начальний заклад за рахунок держави, зобов'язаний був відпрацювати в гімназії від 1 до 6 років.

Учитель учителів, як називала передова педагогічна громадськість К.Ушаківського, надзвичайно велику увагу приділяв особі педагога. Учитель повинен любити професію, бути високоосвіченою людиною, володіти педагогічною майстерністю і педагогічним тактом. Будучи незадоволеним системою і практикою підготовки учителів у царській Росії, Ушаківський розробив план підготовки учителів для початкових шкіл. Він висловлювався за створення педагогічних факультетів, де б готовилися викладачі педагогіки і учителі середньої школи.

Багато уваги підготовців учителя преддавав М.Корф, вважаючи, що в руках учителя доля всього майбутнього покоління. Він організовував учительські з'їзди, курси для удосконалення підготовки педагогів.

Для підвищення якості учительської і законовічительської праці в православних єпархіях України проводилися короткострокові педагогічні курси, засновувались Братства законовічителів. Але освітня діяльність православного духовенства українських єпархій на початку ХХ століття мала суперечливий характер, бо суперечливим було соціальне становище духовенства та і життя тогочасного суспільства взагалі. Протягом другої половини XIX століття педагогічні курси неодноразово організовувалися в Полтаві, Миргороді, Лубнах, Кременчуці, деяких містах Полтавської, Харківської, Чернігівської губерній. Одержані теоретичні знання учителі закріплювали у спеціально створеніх практичних класах з учнями початкових шкіл. Крім власне навчання, вони обговорювали стан народної освіти і шляхи його підвищення. Педагогічним курсам царський уряд не надавав ніякої матеріальної допомоги, а лише встановлював суворий контроль за їх відкриттям і роботою. Його здійснювали директори і інспектори народних училищ, спеціальні наглядачі, а також поліцейські органи. В гімназії існувала сувора регламентація взаємоповідношень педагогів і виксованців та й усього життя гімназистів. М.Пирогов часто відвідував гімназії, наполягав на індивідуалізації навчання й виксовання і пропонував певні засоби: відкідування учителями родин учнів, насамперед тих, хто не відзначався величезним успіхом, активація діяльності педагогічних рад. М.Пирогов вважав, що педагогічні ради гімназій мають збиратися не менше одного разу на місяць для обговорення методів викладання та інших педагогічних проблем, проблем стосуючихся з учителями: принципи, форми і умови організації.

С.Русова, доповідаючи про діяльність курсів народних учителів у Києві (1906), висловила спільну думку служачів курсів: "Українські учителі повинні виступати попереду свого народу і разом з ним добиватися для його щастя та волі, завоювати Україні свободу і автономію, а школі – націоналізм" [9, 65].

К.Ушаківський обстоював гостру необхідність відкриття і функціонування педагогічних факультетів при університетах, "фактичне значення такого педагогічного або взагалі антропологічного факультету було б велике. Педагогік інтенсивно потрібно не менше, а навіть більше, ніж медиків, і якщо медикам ми віряемо наше здоров'я, то виксователям віряемо моральність і розум дітей наших, віряемо їхню душу, а разом з цим і майбутнє нашої вітчизни" [6, 172].

Цікавою формою організації допомоги учителям з найрізноманітніших питань були довідкові бюро (наприклад при Київському Товаристві грамотності, яке існувало з жовтня 1899 р.), основними завданнями яких було надання довідок і рекомендацій з педагогічних питань і

іншоstrandій, пояснюючи до колекцій і навчальних посібників Музею Київського Товариства грамотності, влаштування безкоштовних квартир для вчителів які приїздили до Києва під час канікул для поповнення своїх знань, допомога вчителям у працевлаштуванні [1, 67].

У 1905 році утворився Всеросійська учительська Спілка, до якої увійшли значна частини вчителів України. Але царські чиновники забороняли українським вчителям брати участь у роботі цієї Спілки, в з'їздах учителів. Та, незважаючи на арешти, звільнення з роботи, вчителі України нелегально і напівлегально брали участь у з'їздах, влаштовували власні збори та з'їзди. Усі ці з'їзды відігравали велику роль у вдосконаленні та розробці нових методів викования і змісту навчання, у розвитку педагогічної теорії та школівської практики [7, 47].

Рух за демократизацію системи освіти, змісту, методів навчання призвів до останньої спроби реформувати школу в умовах самодержавної Росії. Матеріали з реформи середньої школи були розроблені різними комісіями та гідкомісіями під керівництвом міністра народної освіти графа П.Ігнатьєва, який у квітні 1916 р. організував особливу нараду відомих діячів народної освіти – педагогів, лікарів, психологів та інших спеціалістів. Особливість наради встановила загальні положення, на яких повинна будуватись нова школа, визначала її зміст і завдання (наприклад, прогресивна мета викования – гармонійний результат усіх здібностей людини, як духовних, так і тілесних). За прогресивні погляди П.Ігнатьєва було усунуто з посади міністра, а новим міністром освіти всі рішення з реформи школи були схваловані [7, 47].

Наприкінці XIX століття в Росії історично склалася централізована державна система управління освітою з чітко окресленою ієрархічною структурою, а саме: Міністерство народної освіти, інститут попечителів навчальних округів, директори та інспектори народних училищ. Керівництво школами в навчальних округах Міністерство здійснювало безпосередньо через опікувську раду округів і створені при них училищні ради. Наступною ланкою системи управління освітою на місцях були губернські ради інспекторів та директорів губернських народних училищ, далі за рангами йшли почесний попечитель (міста чи окремої школи). Найвищими адміністративними інституціями були педагогічна рада школи, директор та інспектор гімназій і прогімназій. Обов'язки і права всіх представників адміністративних органів освіти регламентувалися Міністерством народної освіти.

Зміст освіти в усіх школах імперії таєж не відрізнявся і визначався принципами православ'я, самодержавства, становості, класової, національної та статевої нерівності.

Таким чином, громадсько-політичний рух 60-х років ХІХ ст. призвів до виникнення однієї з корінних проблем народної освіти – створення народної школи і відповідно підготовки для неї вчителів. Але держава не робила достатньо для підготовки учителів, тому ці завдання на себе взяла громадськість, відомі педагоги, місцеве самоврядування, які сприяли набуттю учителям необхідної квалифікації, покращенню їх соціального, правового і матеріального становища, підвищенню статусу учителя в суспільстві.

## ЛІТЕРАТУРА

- Березівська Л.П. Проблема народного вчителя в діяльності Київських просвітницьких організацій // Рідна школа. – 1998. – №2. – С.65-68.
- Борисенко В.Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту на Україні в 60-90х роках ХІХ ст. – К.: Наук. думка, 1980. – 154 с.
- Васюкович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920 р.) / Передмова А.Алексєєва. – Тернопіль: Мандрівник, 1996. – 359 с.
- Беркалеч М.М. Педагогічні ідеї Б.Д.Грінченка. – К.: Знання, 1990. – 48 с.
- Філіпченко С.М. Особливості громадсько-освітнього руху на Лівобережній Україні у ХІХ ст. (Монографія). – К.: Наук. сіт., 2000. – 180 с.
- Любар О.О. та ін. Історія української педагогіки / Авт.: О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко; За ред.М.Г.Стельмаховича. – К., 1999. – С.355.
- Мельничук О.С. Історія педагогіки України: Навч. посібн. – Кіровоград, КДПУ ім В.К.Винниченка, 1998. – 169 с.
- Нариси історії українського шкільництва (1905-1933); Навч. посібн. для студентів вузів педагогічн. / О.В.Сухомлинська та ін. За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт. – 1996. – 304 с.
- Панасенко Е. Модель ідеалу вчителя // Рідна школа. – 1998. – №2. – С.63-65.
- Розкиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (Х – поч. ХХ ст.); Нариси / Редкол.; М.Д.Ярмаченко – відпов. ред. та ін. – К.: Рад. шк. 1991. – 384 с.

## СОФІЯ РУСОВА ЯК ІСТОРИК ПЕДАГОГІКИ

Предметом наукового аналізу Софії Русової як історика педагогіки виступають проблеми розвитку української школи та педагогіки від найдавніших часів до початку ХХ ст., ретроспективний аналіз зарубіжного шкільництва та педагогіки, внесок у теорію та практику освіти та виксовання представників української та світової педагогічної думки.

Биходячи з переконання про те, що український народ “здавна мав велику приспільність до освіти”, С.Русова ще на зорі своєї теоретико-педагогічної діяльності робить спробу простежити еволюцію і “судьбу” української національної школи під польським і російським “владичеством” [12, 1; 3, 34]. За її переконанням, уже на початку XVI ст. Україна мала в ільну національну школу всіх ступенів. Проте розпорядження “петербурзького правительства” XVIII-XIX ст. привели до викорінення надбань національної культури в цілому та освіти зокрема. Результатом цієї політики стало припинення функціонування “старих” національних шкіл, що зумовило найменші показники грамотності українців “межу християнських народів, населяючими Європейську Россію” [3, 34]. Вже тоді С.Русова визначила три основні умови, необхідні для становлення національної школи за відсутності власної держави: належність учительів, підготовленіх для викладання всіх предметів у початковій, середній і вищій школах рідною мовою; пропищені для шкіл, оскільки діючі залітні установи, “команди місіонерську обрушительну задачу” і, зрештою, рідномовнік підручників [3, 35].

Започатковані у педагогічних статтях початку ХХ ст., ці проблеми знайшли своє продовження та поглиблення в працях 20-х-30-х рр., передусім у курсі лекцій, прочитаному Софією Русовою в Кам'янець-Подільському українському університеті, який ліг в основу рукопису “Історія педагогіки в зв'язку з розвитком культури” – однієї з перших спроб подати систематизований огляд освіти та педагогічних ідей в Україні та особливі за її межами з точки зору громадського діяння та педагогічної національної орієнтації. (Для порівнання: свою “Історію освіти на Україні” С.Сирополіко опублікував у 1937 р.).

Аналіз рукопису засвідчує, що найбільше уваги вчені приділяла викладу історії розвитку педагогічних ідей та шкільництва зарубіжжя: починаючи від педагогічних поглядів представників епохи Відродження і закінчуючи провідними течіями в реформаторській педагогіці кінця XIX – поч. ХХ ст. та станом школи у тогочасних розвинених державах Західу.

Огляд історії української школи здійснений у розділі “Виксовання і освіта на Україні”. У ньому вчені висловила свої погляди на початки “дитячої освіти” на українських землях, які, на її думку, “показують нам ... дитячі забавки, що їх використали в Ольвії та Березані в 1907-9 році”, на особливості розвитку шкільництва в часи Києво-руської держави, польсько-литовської та російської експансії [11, 101]. Аналізуючи педагогічну думку в Україні, С.Русова пише про внесок у її становлення Г.Сквороди, І.Котляревського, К.Ушаківського, М.Драгоманова, Б.Грінченка, а також російських діячів М.Корфа і М.Пирогова. Зauważимо, що в розділі йдеється і про розвиток школи в Галичині, про роль молодіжних організацій, зокрема “Січей”, у моральному виксованні підростаючого покоління.

Таким чином, можна стверджувати, що вчені окреслила основні віхи українського шкільництва, зуміла викремити провідні ідеї педагогічного доробку своїх ветеранів попередніх, але спосіб викладу матеріалу обравла спільній, а не науково-аналітичний.

Більш глибоко в теоретичному доробку С.Русової висвітлені питання становлення і розвитку української школи в умовах радянської дійсності. Цій темі присвячена обширна стаття-рецензія “Освіта на Україні в більшовицькім освітленні”, рукописний матеріал “Освіта на Україні”, а також ряд рецензій на педагогічні видання, в яких шлося про способи організації, зміст шкільного життя в УСРР. Їх вивчення дає підставу констатувати, що С.Русова першою з українських національних діячів гостро критично, проте залишила чисть “на терені абсолютної об’єктивності”, охарактеризувала радянську освітню систему 20-х рр. ХХ ст. [7, 151].

Приміром до написання першої з перелічених праць стала поява в Берліні німецькою мовою у 1922 р. книжки “непомірно-ретельного присвітника большевизму” М.Астермана “Erziehung und Bildungswesen in der Ukrainschen Sozialistischen Räte-Republik” з передмовою Г.Гришка [5, 148].

Більшовицьким інноваціям у шкільництві, насамперед централізації управління народною освітою, розробленій нової структурі навчально-виховних закладів, якого так захоплювалися приспільні освіти в СРСР, С. Русова протиставляє аргументи, що розкривають негативні аспекти цих нововведень. По-перше, сам термін “централізації” вона вважає несумісним із розумінням свободи та місцевої автономії. По-друге, чимало із запроваджених “нових” типів освітньо-виховних установ, які перепічуються в книзі М. Астермана, ще раніше започаткувало Міністерство освіти УНР, і вже тоді організацію ряду з них (дитячих майданів і дитячих садів) “у практиці дуже гарно провадили ... слухачки київського, петербурзького й харківського педагогічного інституту” [5, 148].

Погоджуючись із думкою автора книжки про загальну потребу в Україні “після війни, терору, революції” приступів для дітей-сиріт і післястріт, вчена виступає проти створення державних інституцій закритого типу для всіх категорій дітей від 4 до 15 років з метою набито “виховання жінки”. Істинну мету відриву дітини від матері вона вбачає у прагненні більшовиків “утворити з дітей подібних до себе “комуністів”, одданих тим принципам, якими їх написано у закритих, скованих од усіх зокільного впливу сплаветних “дитячих хатах”, що стали найбільшою педагогічною установкою більшовиків” [5, 148]. Сутнісі у С. Русової виклюкали думки представників Наркомосу УСРР про можливість і потребу цілковитої свободи як умови правильного розвитку дитини в установах соціального виховання. Насамперед тому, що в радянських дитячих будинках “сходяться ... діти ... довгий час занедбані, ... що до 10-12 літ перейшли через вогонь і воду, пройшли страшну школу розбещеності...” [7, 150]. За переконанням ученої, аби виховати з них сильних морально й фізично людей, їм не можна давати “абсолютну волю, не можна до того індуктувати життя, щоб не винакрати групових занять” [5, 150].

Бінарочні діїкі позитивні зрушенні у намаганнях більшовиків врятувати дітей через заклади соціального виховання, Софія Русова не могла погодитися із тезою радянських освітніх діячів 20-х рр. про те, що “школи вже відібрали свій вік” як буржуазні установи, засуджувала радянські експерименти над школовою, які “ізплюмівізь в груду учителів і перевертали учнів у неуків, які самі не розуміли, чи з ними граються, чи сама наука купується ізникає й виникає непотрібно?” [5, 152].

“Більшовицьким фактам” про відродження вищої школи в Україні на засадах “самогосподарювання професорів і студентів” педагог протиставляє “традицію життя”, винесену зі своєї практики в Кам’янець-Подільському університеті, який “тід гнітом більшовицького комісара перетворився з наукової інституції успішніче товариство без доброго господаря” [5, 148].

Заключним після проведеного аналізу твору М. Астермана є загальний висновок ученої: “вся освіта на Україні занадто тенденційна, збудована на дуже гарячих теоріях “Self help”, індивідуального саморозвитку, але конкретно... 90% дітей не отримують жадного морального виховання, не набирають жадної систематичної освіти” [5, 151].

Аналогічні думки про радянську систему шкільництва характерні для рукописної статті С. Русової “Освіта на Україні”, в якій особливо критичною є наступна теза: зруйнувавши школи, засновані в 1917-1920 рр. урядом УНР “в згоді з царським бажанням населення”, більшовики “не зуміли дати народу жадної йому рідної національної школи” [12, 11].

Проте найпознаніше у творчій спадщині С. Русової представлена історія зарубіжної педагогіки. Це пояснюється як притаманністю ученої ще з ранньої юності прагненню внести в українську освітню справу все найкраще зі світового педагогічного досвіду, так і безпосередньою глибокою обізнаністю з теоретико-практичними здобутками педагогіки держав Західу.

Задіялення питаннями історії національної школи у різних народів простежується в С. Русової вже на початку ХХ ст. Саме тоді з’явилася її стаття про розхват школи у народів, які входили до складу царської Росії (“Инородческая школа и ея запросы” (1916), “Къ вопросу о белорусской школе” (1908), “Къ национализации школы у Волжанъ, Якутовъ и Татаръ” (1907), “О еврейской національной школе” (1908), “О національной украинской школе прежде и теперь” (1908), “О національной школе в Россіи” (1909), “Хроника Национальной школы разл. народовъ Россіи” (1908), та в котицьких державах-колоніях, що спромоглися стати незалежними або ж виборовали незалежність (“Бельгийская народная школа на Брюссельской виставке”,

“Національні відносини в Бельгії”, “Народні початкові школи в Бельгії”, “Как болгари добили себе свободу”, “В стране вольного крестьянства. (О Норвегии)”, “Чехія та її національне відродження”, “Швейцарія, свободна народна республіка”, “Франко-арабська школа”).

У міжвоєнну добу проблеми становлення і розвитку зарубіжної педагогіки і школи знайшли відображення в уже згадуваній “Історії педагогіки в зв'язку з розвитком культури”, в об'ємній праці “Національна школа у різних народів”.

Якщо в першому з названих рукописів С. Русова зосереджується переважно на розкритті уже відомих ідей відомих наукових представників педагогічної думки минулого (Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Ш. Роплена, Й. Гербартя, Ф. Фебелля, Г. Кершенштейнера та ін.), то в другому, поруч з аналізом окремих аспектів, більш детально зупиняється на малодослідженнях сторінках історії шкільництва новоутворених держав або країн, що переживали соціально-економічне й політичне відродження: Болгарії, Індії, Чехо-Словаччини, Югославії та ін. При цьому формування у кожного народу своєї рідної національної школи вона пов'язувала насамперед із процесом пробудження його національної свідомості, ролі в якому громадсько-політических діячів, педагогів і письменників; наголосувала на тих аспектах розвитку шкільництва, які могли бути (а то й залишаються до сьогодні) важливими для української національної освітньої справи.

Серед слов’янських народів, які “послідовно, настригливо від за віком, десятиріччя за десятиріччя” вели боротьбу за національну школу, Софія Русова ставить на перше місце чехів, для яких уже в XI ст. освіта була “така Божана ... , що мали незважаючи на і церква і можна секта репрігана” [10, 55-56]. Загальні піднесення рівня освіти в Чехії зумовили і “ранні” організація університету (1348 р.), і поліка в Празі високої школи св. Клементіна, заснованої езуїтами, і навчально-виховна діяльність численних протестантських об’єднань. Проте з підпорядкуванням Чехії німецько-австрійськими володарями “усіка національна освіта загинула і роспочалося завдання очищення усього народного життя” [10, 57]. Та навіть в умовах чужоземного панування національно свідома частина чеської освіченій версти і “розробила” свою рідну мову, творчість чеської письменності і науку [10, 58]: вже в 1792 р. домоглася відкриття в Празькому університеті кафедри чеської мови, а в перші десятиліття XIX ст. – її викчення в різних типах шкіл.

Необхідно зазначити, що минуле чеської школи, її стан у 1920-1930-х рр. С. Русова аналізує і в рецензії на книжку “Освіта в Чехословачькій Республіці”, що з’явилася в 1920 р. французькою мовою за редакцією Я. Мауера в Празі “Невеличка книжечка... , – пише вчена про неї, – але великого з місту і великій цікавості для нас українці: вона виявляє ту інтенсивну енергію, з якою молоді незалежна Чехословачка держава з перших хвилин свого існування заходитьсяколо найважливішої справи всякої молодої Республіки – коло народної освіти” [4, 35].

Як бачимо, у досвіді розбудови чужого національного шкільництва Софія Русова шукала зразків для його відродження у рідній незалежній державі.

Крім історії розвитку чеського шкільництва, у рукописній праці “Національна школа у різних народів” йдеється про важкий шлях до національної школи словаків, які “300 літ бідували під владою Мадьяр” [10, 64], болгар, що вже в X-XI ст. мали “свій високий культурний розвиток” [10, 50]. Та напрочуд детальніше (до гравії міри пророчим) є аналіз особливостей еволюції школи в Югославії, яка в міжвоєнну добу з’єднала “під однією державною владою такі різні нації”, що, за переконанням С. Русової, “з боку задоволення національних потреб і не бажано і неможливо” [10, 12].

Югославський народ, підкреслювала педагог, – це “лише ідейна концепція...”; “нації – Сербія, Хорватія, Словенія будуть існувати завше” [10, 12]. На підставі відмінностей у культурі, темпераменті, релігійних віруваннях, умовах історичного й політичного життя цих народів вона показує специфіку становлення та зміст діяльності їх шкільництва. Глибиною і всебічністю позначена, зокрема, характеристика розвитку освіти в Сербії, яку С. Русова починає з XII-XIII ст. – часу заснування перших школ грамоти ченцями, появі першого навчального закладу “для вбогих сербських дівчат” царині Елени [10, 13]. Аналізує умови функціонування сербської школи в добу кількастотисячного турецького поневолення (вона “ховалася” в монастирях або діяла переважно за межами рідніх теренів) та входження до складу Австроїї, простежує особливості її розвитку після здобуття в останній третині XIX ст. державної незалежності;

показує перші крохи в царині розбудови національної освіти після 1918 р. – періоду входження Сербії до складу Королівства сербів, хорватів і словенців, перейменованого в 1929 р. на Югославію.

Поруч із конкретними фактами, що стосувалися організації та діяльності окремих навчальних закладів XVIII – першої половини XIX ст. (Вищої београдської школи, яка згодом перероста у Сербський університет, першої дівочої гімназії в Београді, сербських шкіл в емigraciї), педагог робить спробу високремати умовні періоди в розвитку середньої школи пізнього періоду, які пов’язані зі змінами в змісті освіти провідних держав Західу: 1850-1863 рр. – час панування в навчальному процесі гімназій класично му, 1863-1874 рр. – “на перше місце в навчанні ставиться рідна сербська мова”; 1874-1898 – превалюють природничо-математичні науки [10, 15]. З 1898 р., за думкою Софії Русової, у сербському середньому шкільництві запроваджуються “різні науки” із зосередженням основної уваги на вивчення рідної мови й математики (32 год. щотижнево). Здійснений детальний аналіз умовлення висновок ученої про те, що ні в програмах навчання, ні в організації навчально-виховного процесу сербських шкіл XIX ст. “не виявилось чогось суттєвого національного”, оскільки вони функціонували в рамках освітньої політики чужої держави [10, 16].

Почуттями Софії Русової вважала перші крохи в діяльності шкільництва новоутвореного державного об’єднання після 1918 р. Зокрема звільнення в правах учителів і вчительськ, запровадження безплатного початкового й середнього навчання, забезпечення наступності й безперервності освіти, демократизацію управління нею, встановлення загальних для всіх навчальних закладів національних свят: дні заснування першої в історії сербського народу школи св. Сави (13 січня), дні святик Кріста й Мефодія (26 травня), свята “Відкриті Дні” – кінця навчального року (28 червня).

Але й ці зміни ще не є, на думку педагога, підставою для того, аби віднати сербську школу за істинно національну. Як пише С.Русова, вона – тільки на шляху до неї.

Більше пізнавальне й виховне значення має здійснений С.Русовою історико-педагогічний аналіз національної школи в східніх народів. Так, основну роль у її відродженні в Індії вона відводила поетичному діячеві М.Ганді і поету Р.Тагору, які витали в неї “свої найкращі змагання, своє філософське стедо цілком згідне з індійською філософією...” [10, 39]. Індій – колонії Англії – потрібні були школи, які б виховали людей “з свободного душою”, які б не знали страху ani перед царями, кастами, родинами, людьми, діяльністю звірів, ani перед смертю [10, 37]. І такі школи були ними створені. Розкриті в аналізований праці С.Русової мета, завдання, зміст роботи заснованіків М.Ганді й Р.Тагором школ, вкладені в їхні учителів (бути суто правдивими – “жадна брехня не мусить вживатися”, навіть якби вона доводила до добра батьківщини; бути мужніми, безстрашними, вміти обороняти свої ідеали не фізичною зброєю, а “силою духа”; не вбивати – “не подряпти руку навіть на злочинників ...”, завше виступати проти всякої тирانії, “але не чинити зла тірану а перемагати його моральними засобами...”), бути стриманіми в їжі, відмовитися від усіх іх розкошів тощо), способи виховання учнів (“дітиам треба дозволити жити трохи переважною життю в тісному контексті з землею, водовою, сонцем, повітрям, небом”) вказують на глибоку обізнаність ученої з філософськими й педагогічними поглядами відзначених представників національної індійської культури, суть яких – у найпізнішому єдині людина з природою [10, 40-45]. Це підтверджує також її стаття “Рабіндрант Тагор – висловлює”, у якій С.Русова аналізує основні елементи педагогіки поета й учителя, із якої “захоплює свійми думками, віршами, перлинами своєї духової творчості не лише свою рідну Індію, але й усесвіт” [8, 294], та звертання до творчої спадщини Р.Тагора в праці “Дідастика”. Як писала вчена, її захоплювалогласло Р.Тагора: “Не витоньте зі школи ani Бога, ani Природи, дайте вашим учням жити духовим життям” [1, 189].

Висчення однієї з найфундаментальніших рукописних історико-педагогічних праць С.Русової – “Національна школа у різних народів” – уможливлює висновок про те, що вона – “чи не єдине в українській педагогіці джерело знань про особливості формування національного шкільництва у країнах, які впродовж століть у складних умовах протистояли чужоземним впливам національної навчально-виховної досвід, виробили оригінальні виховні методики, сформували цікаві педагогічні ідеї, актуальні й сьогодні”.

Бізантійським для сучасних поколінь українців є зроблений у цьому творі висновок про те, що націоналізація освіти, школи – це “найкращий шлях до самоосвідомлення кожного народу і наближення його до розуміння життя інших найближчих і даліших народів, до широтого єднання з ними”. Вона може постати лише тоді, коли національна свідомість “опанує не лише яким гуртком інтелігентних патріотів, а заходить і глибоко народну масу...” Суть націоналізації не обмежується “одним введенням рідної мови та піднесенням навчанням рідної історії ... та географії рідного краю”, а потребує пристосування усього навчання “до народного світогляду, до індівідуальної народної культури...” [10, 47-49].

Водночас у ряді праць еміграційного періоду (“Дидактика”, “Стан сучасної освіти в різних країнах світа”) С.Русова здійснена опіда сучасного її шкільництва у розвинених країнах європейського та американського континентів з давнішими традиціями власного державотворення та національного шкільництва, які на межі XIX-XX ст. виступили ініціаторами реформ у галузі освіти: Голландії, Італії, Норвегії, США, Угорщині, Швейцарії. Педагог зауважив нові позитивні тенденції в їх розвитку, а саме: демократизм, що проявляється у загальнодоступності й загальнообов'язковості навчання для всіх категорій дітей; безплатність початкової (частково й середньої) освіти; високий характер усього навчального процесу, зростання уваги суспільства, громадськості до проблем навчання широких мас дорослого населення, в т. ч. і через самостійне отримування знань.

Наприклад, у статті “Стан сучасної освіти в різних країнах світа”, яка з’явилася за підсумками безпосередньої участі педагога в міжнародному конгресі жіночих спілок у Гаазі (Голландія), С.Русова ділиться з читачами думками про шляхи і способи вирішення освітніх проблем у США. Найдікавішим лягнем у педагогічному житті Великобританії називає “Біль” 1918 р. про продовження терміну загальнообов'язкового навчання дітей до 14 років. Відзначаючи “великий поступ в справах освіти” у нейтральних країнах Європи, “не замкнених війнovo” (Голландія, Нідерланди, Норвегія), вона наголошує на таких її аспектах, як створення окремих департаментів освіти, висока відповідальність батьків і муніципальної влади за виксовання підростаючого покоління, розширення мережі закладів для сиріт, дітей з аномальною поведінкою, з вадами у фізичному і розумовому розвитку та дошкільних інститутів.

Як і в інших публікаціях, у цій статті С.Русова пов’язує досягнення в освіті різних народів з наявністю власної держави і з жалем констатує: “як би ми зуміли добре поставити у себе освіту, як би ми своїх дітей виховували і ширити серед усіх верств народу освіту, як би нам хотіть таку маленьку незалежність мати, яку має далека півдня Англійська кольонія в Австралії, як би!” [9, 143].

Історико-педагогічні студії С.Русової міжвоєнної доби доповнюють її статті, присвячені освітнім діячам і педагогам, які зробили суттєвий внесок у розвиток педагогіки і школи – як української, так і зарубіжної. Ще з часів праці на рідній землі вона винесла переконання, що в долі окремих людей відтворюються “цилі епохи культурного життя” [6, 16]. Саме з нового просвітительства висходить, аналізуючи педагогічні погляди і теоретичну спадщину Т.Шевченка (“Прозвітницький рух на Україні в 60-х роках”, “Шевченко и украинское общество 60-х годов”), Г.Сквороди (“Воспитательные идеи Г.С.Сквороды”, “Странникъ Григорій Савватій Скворода”), М.Драгоманова (“Думки М.Драгоманова про освіту”), П.Лестгафта (“П.Лестгафт і його педагогічні ідеї”), Ж.Ж.Руссо (“Жан Жак Руссо (1712-1912)”) та ін.

У публікаціях еміграційного періоду ця ідея матеріалізувалася в статтях “Спіридон Черкасенко, поет-педагог”, “П.І.Холодний”, “О.Декрот”, “Педагог-ідеаліст Адольф Феррієр” та в окремих розділах її фундаментальних праць (“Дидактика”, “Сдиня дільнина (трудова) школа”, “Нова школа соціального виховання”, “Нові методи дошкільного виховання”, “Сучасні течії в новій педагогіці”). У них аналізуються погляди на освіту й виховання її сучасників – О.Декрот, Дж.Дьюї, Г.Кершнштейнера, В.Лая, М.Монтессорі, з’ясовуються можливості й потреби використання положень їх творчої спадщини в роботі української школи.

Так, будучи в цілому приспівницею виховання й школи, незалежніх “від державного імператизму”, гостро критикуючи намагання тогочасних диктаторів (Муссоліні, Гітлера) перевороти школу на “фабрикацію “нових” людей, не як вихованці звісних загальних гуманітарних принципів, з широким світовим обраєм, а як потрібні для певного часу знарядів”, С.Русова приспівно поставила до думок про виховання португальського диктатора

Салазара [2, 224]. У них, за її переконанням, тогочасні українці мали знайти “щось дуже рідне, відповідне нашим змаганням до ідеалу високоваження” [2, 224]. Вчений імпонувала апеляція державного діяча до “серця людини”, увага до проблем фізичного злагартування дітей і молоді (шкітання тіла – осередку людських здібностей), високоваження волі як головного мотору людського життя. Проте найбільше вона наголосувала на прагненні Салазара дати португальському народові в момент національного відродження високоваження, яке буде “виходити з віри в Португалію” [2, 225].

Не можна не відзначити й актуальності для нинішніх освітніх процесів в Україні стік, яким Софія Рутова завершує статтю “Думки португальського диктатора про високоваження”: “реформа високоваження, як і усе національне відродження має висходити з віри в батьківщину, з любові до неї і прадавнього її знання і черпти своє натяжнення в здоровому націоналізмові, а не в теоретичних принципах, потрібних для підтримання самого диктатора” [2, 224-225].

Отже, можна стверджувати, що історико-педагогічні студії Софії Рутової періоду еміграції є вагомим внеском в українську і світову педагогічну думку, вислідком членського відродження національної системи освіти на кращих зразках наuczально-важевного досвіду минулого.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Рутова С. Дидактика: Конспект лекцій, читаних в Укр. Педагог. Інституті ім. М.Драгоманова в 1924/25 р. – Прага: Сім, 1925. – 190 с.
2. Рутова С. Думки португальського диктатора про високоваження // Рідна Школа. – 1937. – Ч. 15-16. – С.224-225.
3. Рутова С. О національній українській школі прежде и теперь // Русская Школа. – 1908. – №6. – С.34-39.
4. Рутова С. Освіта в Чехословаччині ре спубліці // Нова Україна. – 1922. – Ч.10-11. – С.35-38.
5. Рутова С. Освітана Україна в большевицькому освітленні // Нова Україна. – 1923. – Ч.5. – С.146-153; Ч.6. – С.146-151.
6. Рутова С. П.Лесгафт і його педагогічні ідеї // Світло. – 1912. – №9. – С.16-25.
7. Рутова С. Практичні програмки для вступу до Інститутів, Технікумів, Робфаків та профшкол УСРР на 1925-1926 рр. // Нова Україна. – 1926. – Ч.3-4. – С.151-152.
8. Рутова С. Рабіндрант Тагор – індоєвропейський // Пряді Українського Високого Педагогічного Інституту ім. Михайла Драгоманова у Празі: Науковий збірник. – Прага. – 1929. – Т.1. – С.293-304.
9. Рутова С. Стан сучасної освіти в різких краях світу // Світло. – 1922. – Ч.7-12. – С.137-143.
10. ЦДАВОВ У Україні. – Ф. 3889, оп. 2, стр. 1.
11. ЦДАВОВ У Україні. – Ф. 3889, оп. 2, стр. 2.
12. ЦДАВОВ У Україні. – Ф. 3889, оп. 2, стр. 5.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

Ганна АЕЦЕНКО

## ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Відповідно до визначених на сучасному етапі розбудови національної школи завдань з урахуванням принципів єдності навчання, виксовання і розвитку, гуманізації і демократизації освіти у змісті шкільного курсу української мови як рідної виділяється чотири змістові лінії: лінгвістична, комунікативна, культурологічна та діяльнісна [1, 2].

Культурологічна змістова лінія, формуючи загальну культуру учнів, сприяє сканаломленню в концентрованій формі з основним культурним набутком рідного народу, розвитку духовної та естетичної сфер особистості, виксованню патріотизму і моральних переконань, формуванню сучасного уявлення про світобудову, природу суспільства.

Цей компонент, на думку авторів “Концепції навчання державної мови в школах України” [1], повинен бути інтегрованим за своїм змістом і містить найбільші відомості з народознавства, пов’язані з історією, культурою, звичаями і побутом українського народу, елементи краєзнавства, перебуваючи у найтіснішому зв’язку з літературою, історією, іноземними мовами.

Культурологічний компонент у загальному змісті курсу української мови має бути представлений не довільно дібраними текстами, як це практикувалось досі і, на жаль, практикується тепер, а у вигляді систематичних тем, які орієнтуютьчителя на добір відповідних текстів етнокультурознавчої тематики. Кожна тема розкривається за допомогою циклу текстів. Чільне місце серед мовного матеріалу займають зв’язані теми і окремі речення (приклади) краєзнавчої тематики, оскільки саме вони можуть стати “містком”, що поєднує у складості школярів знайомі з колисок поняття з масштабними національними явищами. Завдяки текстам і реченням українознавчої тематики та краєзнавчої спрямованості учні зможуть глибше засвоїти базові функції рідної мови (світогляду, культуроакумулюючу, пізнавальну, естетичну та інші), осiąгнути розвиток українського народу від давнини до сучасності, усвідомити його ментальність, відчути кровну і духовну спорідненість з ним. Зміст зазначеных текстів має стати опорою для створення учнівських вистав, експонатів, зображення словникового запасу на основі використання поданих відповідів, формування особистісних переконань, відображення власного духовного світу. Реалізація культурологічної змістової лінії на уроках рідної мови відіграє основну роль у набутті особовою досвіду емоційно-інтенсивного ставлення до національного, тобто трансформації її особистість чи індивідуальність [8, 10].

Включення культурознавчого компонента до змісту мовної освіти сприяє особистісному і, зокрема, мовленнєвому розвитку, забезпечує нерозривність навчання і виксовання, єдність мовленнєвого змісту і мовленнєвої форми, а також формує в учнів українознавчу і загально-культурну компетенцію.

Оскільки останнім часом друкується Багато народознавчого матеріалу у фахових журналах [3-7], вчителі української мови не повинні відчувати значних труднощів з використанням дидактичних матеріалів, викорbenням системного лінгвоукраїнознавчого підходу тощо. Інакше відбувається з краєзнавчим матеріалом. Існують розрізnenі праці, які відображають різні аспекти краєзнавчої роботи: виксові, літературні, історичні, а на допомогу вчителям української мови – жодної. Незалежно від місцевості існують проблеми з добором і використанням текстів краєзнавчої тематики.

Мета нашої статті – розробити основні підходи до використання краєзнавчого матеріалу на уроках мови в середніх і старших класах. На прикладі восьмого класу показати застосування

речень і текстів краєзнавчого характеру на уроках формування мовних вмінь та розвитку зв'язаного мовлення, розкрити взаємозв'язок такої роботи з позакласними заходами, наступність і перспективність у проведенні краєзнавчої роботи.

У системі міжбачено такі основні компоненти:

1. **Лексичний.** Краєзнавчий матеріал можна використовувати на уроках вивчення лексичного матеріалу мови з метою збагачення словникового запасу учнів новим лексикою (тематично утрупованою відповідно до наступних уроків розвитку мовлення). Наприклад, слова “реконструкція архітектура ансамблі, реставрація панорама сидить скількина: мініументальна стилізація мініументально-декоративна” можуть тлумачитись і вводитись у реченні з місцевої тематики. Уводити нову лексику можна і з метою попередження мовленнєвих помилок (лексичних повторів), збагачуючи її синонімами та синонімічними формами. Наприклад, будуючи створювати споруджувати тощо. Крім того, методично працюючи діяльній дидактичний матеріал дає велику можливості для збагачення мовлення учнів власне українською комунікативно значущою лексикою, працювати над метафоричністю мови.

2. **Словотворчий та морфологічний.** У процесі вивчення морфології та основних способів творення різних частин можна теж знайтись місце для використання краєзнавчого матеріалу. На уроках опрацювання мовного матеріалу використовуються окремі речення або тематично об'єднані групи речень, оскільки слово для морфологічного або словотворчого аналізу краще подавати у мінімальному контексті. Задання можуть бути різноманітними: відписати слова, які належать до тих частин мови, які зараз вивчаються; трансформувати речення, замінити слова синонімами, утворити слова за допомогою певних суфіксів чи префіксів та інші у реченні тощо.

3. **Синтаксичний.** Найбільш підібним є рівень синтаксису, оскільки він дозволяє проводити вивчення мовного (синтаксичного) матеріалу у певній системі. Сюди входять робота над: а) словосполученнями, які потім можуть використовуватись як опори для побудови власних висловлювань. Це і готові словосполучення, і створення нових на базі даних, і розширення їх ін.; б) окремими реченнями, починаючи від простих неускладнених до складніших синтаксических конструкцій; в) текстами, які можуть використовуватись на уроках повторення та узагальнення, розвитку мовлення, при написанні різних видів переказів.

Покажемо на прикладі 8-го класу, як реалізувати принцип наступності і перспективності у використанні краєзнавчого матеріалу.

На початку року передбачається повторення матеріалу, вивченого у 7-ому класі. Це поняття про речення, односкладні і двоскладні, однорідні членки та розділові знаки між ними. Пропонуємо дидактичний матеріал, який може бути використаний під час повторення на початку року. Загальна тема на цілий рік: “Якби каміння могло говорити”.

З роду-еку жили наше предки на зеленої, скритої берегистою чистою водою съкому Погорині. Чимало феодальних буреїв просинилось над землю залюдненим кутючком де б'є глаголом кожен камінь стирати твердині де живим голосом промовляє до нас кожен курган, кожна працьківська могила (Л. Краснєве).

Задання:

- з'ясувати лексичне значення слів і виразів, підібрати синоніми: буреїй, б'є глаголом, твердиня, курган;
- знайти у першому реченні однорідні членки, вказати, чим виражені, як з'єднані;
- побудувати просте речення зі словами: б'є глаголом;
- пояснити правопис подовжених приголосників.

На берегах Горині, Вільї Струблі, в долинах, місцях урочищах, на крутих пагорбах зеленого волинського краю збереглося чимало давніх руських поселень. Це стоянки Дорогобуж, літописна Пересопниця, відомий світлини прославлені міста книгодрукарськими традиціями Острів, стиричині Дермань, Боремель, Хорів, Степань, Брославичі.

Не раз нападали на ці поселення занекаті вороги слов'ян – татари-монголи: грабували міста, вбивали старих і малих, здобували в полон; піондрували кіннуричу українську землю угорські феодали і польська шляхта. Та не корились наші предки ворогам, не скилими голови перед кужинцями (Л. Краснєве).

**Завдання:**

- визначити, про що говориться у тексті, його головну думку;
- знайти і підкреслити всі однорідні члени речення;
- з якою метою вжиті тут однорідні підмети, обставини, присудки;
- до якого стилю належить текст, доведіть це.

*Територія Дорогобужа його кургани і вали – сеідки геройчного макула нашого народу.*

*Ще й понад та його колишній скаміні хрестоматії прадавніх валив. На майдані колишнього дитинця що піднімається над скамінцю, черніють глибокі ями обвали випрашоть уланки фундаментів давньоруських споруд.*

**Завдання:**

- пояснити лексичне значення слів скамінця, дитинець, фундамент; звести їх у словосполученні;
- пояснити розділові знаки у першому реченні, визначити присудок і проаналізувати його;
- з 3-го речення вписати однорідні члени, намалювати їх схему;
- скласти речення зі словами споруда, прадавні.

У роботі над повторенням простого речення можна провести і таку навчальну творчу роботу:

- пригадайте з історії, яка визначала поділ нашої писемності поз'язана з монастирем у Переяславці? Дайте повну відповідь у письмовій формі, використовуючи такий мовний матеріал:

*1561 рік Переяславське евангеліє, спроба літературного перекладу церковної книги із старослов'янської мови на тощасну українську. 482 пергаментних аркуші рослинний орнамент оздоблено малюнками заснованими*

Цей же матеріал можна запропонувати як продовження до наступного тексту.

*У XII столітті величне село Переяславця що лежить кілометрів за п'ятьдесят від Рівного, було досить величим місцем укріпленим містом з усіма ознаками феодальної твердині – кільцевим валом, мурованим монастирем, церквами будинками посадника та міщанського.*

Під час вивчення теми “Звертання” програмою та чинним підручником передбачено написання списного переказу тексту з описом місцевості. Під описом місцевості розуміється опис міста, села, вулиць, площі тощо. Замість запропонованого тексту “У селі на обрії” вчитель може використати текст краєзнавчого характеру. Це дозволить зацікавити дітей, провести потім екскурсію до якогось відомого відповідного місця і цим самим підготувати їх до творчому опису місцевості на основі власних спостережень. Пропонуємо текст “В епоху піасніцтва”:

*Деято рюковий часіній будинок фасад якого прикрашений портиком з шістьма колонами. Чотири ряд вікон. Візерунчаста металева огорожа дверів. А поруч – віковічні ясени, клени, каміни. Такі кремезні дерева в Рівному можна побачити саме тут. Серед них і рідкісний камінь, що хвірює рожевим цвітом. Це будинок Рівненського краєзначного музею, а оточує його дивом вунікий кутючик старого парку Любомирських – давніх володарів Рівного. Цей парк створювався ще у XVII ст. На Болині він був однією із красюків садово-паркового мистецтва.*

*Історія съюзницького приналеження краєзначного музею тісно пов'язана з польовою у Рівному першим середнього національного закладу – колегією гімназії.*

*Це було в 30-ти роках ХІХ ст. Мицкіли перші двадцятіліття входження волинських земель до складу царської Росії. В Європі завершилася епоха класицизму – в літературі, архітектурі, мистецтві загалом.*

*Чіткість, геометричність форм, логічність планування, стилізований декор – все харacterні ознаки цього стилю в архітектурі. Представники цього напрямку брали все найкраще в античній спадщині, пересм�люючи й відтворюючи до свого часу.*

*Саме в цей період і була зведена у Рівному будівля колегії гімназії, яка є на съюзничі одиноко вунікою пам'яткою архітектури ХІХ століття. В наш час фасад колишньої гімназії прикрашає ряд меморіальних дошок. Адже в стінах цього будинку вчиться і грають люди які нині становлять гордість України – письменники Б. Короленко і П. Куліш, відомий історик М. Костомаров.*

В самій гільназі було до десятка начальників класів, фізичний кабінет, однотрестомльна Преображенська православна церква для учнів, бібліотека (О.Прищепа).

За типом мовлення цей текст – розповідь з використанням З-ох частин опису. І стислий переказ передбачає поєднання трьох частин в одному, вилюючи деталі. У тексті підкреслені слова для лексичної роботи (визначення семантики, добір синонімів, включення у словосполучення).

На уроці можна використати багатий ілюстративний матеріал – гравюру ХІХ ст., поштову листівку початку ХХ ст. та сучасне зображення притулення краєзнавчого музею. Чудовим допомінням до уроку буде попередня екскурсія до столітнього парку та музею.

До проведення вибіркового переказу розповідного характеру з елементами опису пам'ятника проводиться вивчення відокремлених означень та прикладок. Пропонуємо використати такі речення:

*Взимку 1240 р. до Дорогобужа відструнна зброяна до зубів орда одного з креохерманів нащадків Чингісхана – татарського хана Батия Жоретомай та підструнний заєйсник, він застосував дарогобузьких здатність без бою. Опаливши цілою системою земельних укріплень, це городище було неприступним для ворога. Бродягі волиняні, насіння з'язни арканама чинили відчайдушні спір людям ворогам.*

Або: *У Клевані над річкою Сtribloю стояв старовинний замок, споруджений у 1445 році українським магнатом Чарторийським. Чудовий замок, оточений в давнину з усіх боків наповненими водою ровами, служив надійною фортецею під час нападу турків і татар.*

Завдання:

– підкреслити відокремлені означення і прикладки, визначити умови їх відокремлення, пояснити розділові знаки.

На закінчення пропонуємо текст для вибіркового диктанту.

*Після розбитих сечі 1240 р. дозорці Басового Кута помітили якісну зернистість, поспішливість до селища. Це насувалося татари. Угородиці знали трилогію. Кінорунці розігнажали верхи, сповіщали про небезпеку. Зачувані трилогії звуки сурм та сполохані балакання церковних дзвінів, селти сукідніх сіл, прихильні з собою татий-скій скорб, поспішали під захист високих земельних валів Басового Кута.*

*Войни і пожиліці потрапляли до засіріч із нападниками, носили цебрами воду і поливали крутом сили валів, захищались стулами камінням. Гостари, яким хан Батий звелів захопити Басів Кут до заходу сонця, не сподівались такого відчайдушного опору. Скаженіючи від людів, вороги кидалися в атаку, але й цього разу довелося відструнити. Трімадцять разів ворог нападав і відкочувався назад. Четвертого дня західні військові нерівній бій. Вигустували всі стулами на ворога люди вже захищались косами та відбилися застругами.*

*Ніхто не відструнив, скорившись. Українські містечка на Горині, Случі відбивались до секторного війна і гибли, поковани під руїнами і згорівшими трупами сіл харківських захисників (Л.Кравцов).*

Використання з'язного тексту для вибіркового диктанту допоможе не тільки перевірити сформованість умінь знаходити відокремлені членки, правильно розставляти розділові знаки, але й дійти уявлення про функціональні особливості відокремлених обставин.

Тексти для вибіркових, графічних, цифрових диктантів, застосовані у системі уроків вивчення відокремлених членів, можуть бути тематично об'єднані під назвою “Заповідні місця нашого краю”.

На завершення пропонуємо текст до змінного переказу розповідного характеру з елементами опису пам'ятника. Цей урок може бути однією із ланок у системі уроків під загальнюючою темою “Пам'ятники місця нашого міста”.

Система роботи складається з:

- розгорідженої підготовки (словникової, граматичної, змістової) на аспектних уроках;
- проведення уроку розвитку з'язного мовлення – переказу тексту з елементами опису пам'ятника, що існував у місті;
- екскурсії до існуючого пам'ятника;
- підготовки матеріалів до уроку розвитку з'язного мовлення – твору-опису пам'ятника з власним спостереженням (съогодення міста);
- роботи над аналізом творів, удосконаленням змісту і форми;

до проведення творчої роботи, поезії з пам'ятником майбутнього "Якби скульптором був я" (конкурс на кращий проект пам'ятника ТШевченку або пам'ятника улюбленному літературному герові).

Таке завдання буде інкавідом дітям, розвиває і реалізує вміння.

Текст для переказу "Рівненська святиня":

Майже двісті років прославле у Рівному один пам'ятник. Збережись він до наших днів – то праву вважається йогою однією з головних історичних пам'яток міста. Це була хагома із скількою погрудними зображеннями Божої матері. Стале пам'ятник на розі сучасних вулиць 16 Липня і Соборної. Не всі старожили пригадують його, хоча беззлідно зник він лише у 1952 році.

1770 рік був дуже тяжким для мешканців Рівного. У місті поширилася тяжка інфекційна недуга – морова язва. Вона експансивна від симптомів людей. І тоді міські жителі збрали гроші на спорудження кам'яної статуї Божої матері. На постаменті стоять велика колона, яку вінчає скульптура Мадонни. Хто її автор – невідомо. Але саме з нею люди почали відчувати легенду про відступу чороби після її встановлення.

Минуло 75 років і в місто знову прийшла справма страдання – на цей раз холери. Пам'ятинчи, що саже поезію з колонкою Божої матері, жителі почесли пам'ятник. У всійкій та жінкій час він освітлюється. Пошестъ знову відступає. Йк і в попередній раз, люди дуже відчувають чи благословіння Божої матері.

Фігура Мадонни вважається у постіні високо здійснюючись над землею. Щоправда, саме так сприймається пам'ятник лише у XVIII-XIX ст., коли наскоко нього був простір, з часом відчуття незагомості було отримано.

Колона з Божою матер'ю вважалася місцевою святощю, однаково шанованою як католиками, так і православними. Було щось таке в цій таємниці, наче незагомості, гордій і прекрасний кам'яний статуї, що Королівка, проходжчи поезії, зуникається а через левину падає насколішки, без шапки і хрестися, тідякими очі на Мадонну. Так опишується він свої статі у "Історії моєго сучасника".

Він на Великдень з 21 на 22 квітня 1952 р. цей пам'ятник було знесено (О.Прищепа).

Завдання до тексту можуть бути аналогічними до наведених у підручнику.

Отже, використання краєзнавчого матеріалу на уроках рідної мови є, на нашу думку, незамінною частиною реалізації культурознавчої змістової лінії, ефективним естетико-виховним засобом формування національно свідомої мовної особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Білік О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Ділослов. – 1996. – №1. – С.16-21.
2. Гайдар Т. Жанри фольклору та зображення в них високого ідеалу українців // УМПШ. – 2002. – №3. – С.9-12.
3. Державний освітній стандарт. Українська мова // Ділослов. – 1997. – №7. – С.18-37.
4. Крупа М. Український менталітет і дидактичні матеріали шкільних підручників // Ділослов. – 1996. – №2. – С.54-55.
5. Мельничайко В.Я. Аспекти лінгвістичного аналізу художнього тексту // Ділослов. – 1999. – №9. – С.11-15.
6. Онодієвич Г. Лінгвоукраїнознавство на уроках з розвитку мовлення // Українська мова і література в школі. – 1993. – №2. – С.7-15.
7. Ужченко В.Д., Нежинський О.І. Дидактичний матеріал з народознавства на уроках української мови // Українська мова і література в школі. – 1993. – №1. – С.4-8.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова (5-11 кл.) // Київ. – 2001. – 96 с.

## СИСТЕМА КОМУНІКАТИВНО-ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕНІ ДІЄПРИКЛАДНИКА У 7 КЛАСІ

Відповідно до завдання нової програми з рідної мови за 2001 рік комунікативно-функціональний лінгводидактичний підхід має бути однім з основних у навчанні мови. Вивчення мовних одиниць повинно здійснюватися у двох аспектах, з одного боку, визначається їх місце і роль у системі мови, а з іншого – розглядається їх місце в мовленнєвій дільнності та роль у побудові мовленнєвих утворень. Комунікативно-лінгвостилістичний підхід до вивчення рідної мови вимагає нових методів й прийомів навчання. Великого значення набуває метод створення штучного мовленнєвого середовища або моделювання мовленнєвого висловлювання, який реалізується у певних творчих завданнях, що функціонують на залежності висловлювання й мовленнєвого його оформлення від обставин спілкування. Засвоєння теоретичних відомостей має сприяти формуванню у школярів мовно-мовленнєвої компетенції. Тому вважаємо, що слід конкретизувати зазначені вище принципи і розглядати механізм його дії на прикладі комунікативно-лінгвостилістичної роботи при вивчені дієприкметників у 7 класі.

Пропонуємо систему такої роботи, розрахованої на п'ять серій. Зauważмо, що програма відводить 13 годин на вивчення дієприкметника у загальноосвітніх навчальних завданнях.

Найважливішим для успішного засвоєння знань про дієприкметник є глибоке, усвідомлене опранцовання відомостей першої укрупненої структури, коли формується поняття “дієприкметник”. У нашому випадку з дієприкметниковим зворотом учні ознайомлюються не ізольовано, як пропонує програма - після опранцовання відміновання, а у зв'язку з вивченням граматичних особливостей дієприкметника - його синтаксичних функцій.

Перший урок-блок присвячується загальному освідомленню учнів з дієприкметником, основними поняттями і структурою всієї теми. Робота починається з аналізу таблиці “Форма дієслова”. Дієприкметники увідаються в систему дієслівних утворень і формулюється його значення як особливій формі дієслова. Ефективною є методична система, яка передбачає одночасне засвоєння знань з мовою на теоретичному і практичному рівнях, що створює мовленнєві ситуації для використання школярами наукового стилю. Аналізуючи таблицю і формулюючи визначення дієприкметника, вони паралельно проводять спостереження над мовою на запропонованих текстах. Вже на першому уроці вивчення дієприкметника вчитель може до основного завдання вправи додаткові, які б мало комунікативно-стилістичне спрямування. Наприклад:

Поясніть за якими зс накажи, ви їх відірвіте від предметників?

**Вправа 1.** Знайдіть у тексті дієприкметники. Відірвіть з них ті, що починяють відтінки почуттів людини. За якіх обставин мовлення Ви їх використаєте? Обґрунтуйте свої твердження.

*Мені віддавали на оперний стіл. Мені так хотілося дотирнути до рук Геміни Болодімаєнці але я знає, що хідуре, стеруючи руки тримає весь час у постірі.*

*Микуло два тижні і Геміна Болодімаєнка підійшла до стінди з літерами. Годі ж я сперше побачив сестру видиму квадратну. Сейто-сірі очі з квадратними скельцями окулярів, високе чоло з стулками скроняю, чітко вимальовані носін уста, з-під накрохмаленого чепчика видиваються насамаля руського закрученої волосся. Це обличчя виморююче і добро, і розум і ніжність водночас, як можна було не зачаровані. У цій людині пібране природою все найкраще. Мені важко відірвати погляд від її обличчя білого, чистого. Щось хочеться ще більше розізнанати у ньому. Гах, я бачу, я прогре, докучи Геміні Болодімаєні Шлатак.*

Щоб сформувати у семипласників уміння виразити дієприкметники серед інших слів, можна провести бесіду, либо продумавши систему запитань для учнів, передбачивши їхні відповіді, зокрема неточні або неправильні. Моделюємо наступну комунікативну ситуацію. Це – фрагмент діалогу зі школярами:

– Дієприкметник, як показує сама назва (“діє” і “прикметник”), має властивості дієслова і прикметника. Послухайте речення: *Надворі золота осінь. З дерев падає листя, дуето експресійно землю.* Які ці речення? Чим вони увиразненні?

Учні колективно добирають слова на означення листя. У процесі роботи на дошці з'являється запис:

Листя падаюче, великое, опале, кленове, зубчасте, жовте

— Яку ознаку виражаютъ слова *падаюче*, *опале*? Падаюче листя – це яке?

— Це тає, що падає.

— А *опале*?

— Таке, що опало.

— Словя *падаюче*, *опале* виражаютъ ознаку предмета, але не таку, що виражається прислівником, а пов'язану з дієсловом, ознаку за дією. Подумайте, на що вказують слова *велике*, *зубчасте*? Правильно, на розмір, котрі тощо. До якої частини мови належать?

— До прислівника.

— Чому?

— Во виражаютъ ті самі ознаки, що і прислівник.

— Отже, чим відрізняється ознака, виражена дієприслівником, від ознаки, вираженої прислівником?

Учні самостійно чи, при потребі, з допомогою вчителя формулюють висновок.

Після цього діємо наступні комунікативно- ситуативні вправи на засвоєння матеріалу.

**Вправа 2.** Вам як редактору газети потрібно знайти відмінність у значенні пропонованіх слів. Які це частини мови? Складіть з них речення. З'ясуйте, в якому стилі і за яких обставин мовлення можна вживати віділени від дієприслівників?

Функціональний — функціонуючий; точений — точильний; керівний — керований, керуючий; лежачий — лежачий; крикливий — крикучий; визначний — визначений; зможний — зможений; підписанний — підписанний; близький — близкалочий; летючий — літаючий.

**Вправа 3.** Проводиться у вигляді лінгвістичної гри. Звертаючись по черзі до кожного з учасників гри, ведучий читає наведені наскріз речення (займенники з дієсловами) і пропонує ще одні замінити їх на словосполучення дієприслівників з іменниками. Дієприслівник повинен бути такого часу, виду і стану, як і дієслово, й такого самого роду, числа, як і займенник. Наприклад: *есмо малак* — *малоче сонце*, *есми достили* — *достили яблука*, *її виконують* — *виконувана робота*. Одночасно учасник гри називає, які відтінки емоційно-спільнотичного забарвлення мають дієприслівники.

Можний матеріал для гри:

його розгнівани (розгніваний нарід);

вона любить (любляча мати);

вона почверстіла (почверстіле обличчя);

його розлючили (розлючений зір);

він радіє (радіючий учень);

його занедбали (занедбане подвір'я);

вона заслухала (заслухена дівчинка);

він сприєтожився (сприєтожений батько);

вони хвилюють (хвилюючі тіси);

вони захікалились (захікалені сирхачі).

**Вправа 4.** Вам потрібно підготувати свій матеріал до газети. Використовуючи подані словосполучення, складіть речення. Яку синтаксичну роль виконують дієприслівники у цих реченнях? Поясніть, які емоційно-експресивні відтінки надають дієприслівники загальному змісту речень (урочистості, іронічності, жартівливості і т.п.).

Приміський письменник; проклата година; новоспечений хазяй; шанованій гість; перепляканій кіт; неоцінений скарб.

**Вправа 5.** Задання для спільніх учнів. Зараз ви на тепешоу “Мільйон ідей”. Наведіть кілька фразеологізмів (сталіх словосполучень, прислів'їв, приказок), до складу яких входять дієприслівники або іменники, що походять від дієприслівників.

Відповіді: *Дімого ширку небитого ведмедя Ламного гроша не вартий. Не в тім'я битий. Добрий кожух, та не на мене шматий. За одного битого десях небитих дають. Насиджено місце (гніздо) та ін.* (Народна творчість.)

**Вправа 6.** На певний час ухідіть себе і спробуйте написати твір-мініатуру про близьку вам людину (мату, брата, сестру, тата і ін.), описавши їх зовнішність, використовуючи

виражально-образні можливості дієприкметників. З'ясуйте, за яких обставин мовлення ці емоції вживають: I варіант – лише в художньому стилі, II – в публіцистичному (допис в газету).

Виконуючи подані вправи, учні навчаються безпомітково вирізняти дієприкметники серед інших частин мови, аргументуючи свої твердження постапанськими на семантичні, морфологічні і синтаксичні ознаки дієприкметника. Крім цього, вони вчитимуться виходити дієприкметниками в реченні, правильно узгоджувати їх з іменниками, а також визначати стилістичну роль і доречно використовувати їх за певних умов і обставин спілкування.

Першу інформацію про дієприкметниковий зворот учні здобувають у процесі спостереження над мовою. Послідовність його проведення може бути така: у реченні виділяється дієприкметник і залежні від нього слова; вводиться термін – назва видленого словасполучення – дієприкметниковий зворот; відшукується пояснення дієприкметником слова, визначається місце звороту відносно нього; учні читають речення, правильно іntonуючи його, формулюють правило вживання розділових знаків при дієприкметниковому звороті, обґрунтують пунктуограму в пропонованіх реченнях. Одночасно зauważте, що дієприкметникові звороти – це один із засобів виразовості в мові. Стилістична роль дієприкметникових зворотів у різних стилях неоднакова, тому потрібно бути уважними при використанні їх під час мовленнєвих актів. У художньому тексті дієприкметникові звороти, виділюючись в списах окремі штраси, надають видокремленому певної експресивної валі, укріплюють ознаку предмета. У науковому та публіцистичному стилях – це засіб організації речень, надання їм істонаційності, стисливості.

Підбираючи матеріал для вправ на засвоєння теми “Дієприкметниковий зворот”, пропонуємо включати до нього речення з різних стилів, щоб учні могли спостерігати, як змінюється роль видокремленого сеначення у різних стилях мови за певних обставин спілкування. Після вправ на аналіз можна переходити до творчих завдань, в читанні семантических самостійно використовувати дієприкметникові звороти у власному мовленні.

Крім вправ, поданих у підручнику, додатково провести мік-диктанти, вправи із вилученням до речень записаних на дощі або карті дієприкметникових зворотів, з додаванням до дієприкметника залежніх слів (утворенням дієприкметникових зворотів), переконструювання речень. Такі вправи поглиблюють знання про дієприкметниковий зворот, формують пунктуаційні навички і одночасно сприяють розвитку мовлення. Наведемо декілька вправ, які допоможуть міцніше засвоїти тему і тренувати уміння щодо вживання дієприкметникових зворотів у власному мовленні.

**Вправа 7.** Ви – члени “Малої академії”, які здійснюють наступні мовознавчі дослідження. Прочитайте речення. Знайдіть дієприкметники і залежні від них слова. Встановіть між ними зв’язок з допомогою питань. С пробуйте прочитати ці речення, опустивши звороти, і порівняти з реченнями зі зворотами. Зробіть висновок, які з них яскравіші, виражальні, за яких мовленнєвих обставин ними поступовуватиметься?

1. В садочку кітка погитає на пригорку собі стіль. нежче дівчинка хангла (Г.Шевченко). 2. Клоняться дерево плодом обтяжене. (І.Франко). 3. Непорушно стоять дерева загоряні в сутінь, якщо відкриті країни росою. (М.Коцюбинський). 4. Буковинські Карпати. Гора біля гори стоять разом в ній величі, одягнені в смерекові ліси (О.Кобилянська). 5. З-за гаївки смереки виглядають замурені гори, наповні сумом тіней об хмар. (М.Коцюбинський).

**Вправа 8.** Наведіть свій приклад комунікативних ситуацій, в яких була би необхідність описувати зовнішність людей, процес праці. Враховуючи характер ситуації, вкажіть, до якого стилю мовлення мають належати складені вами вислови або.

**Вправа 9.** Прочитайте і перепишіть речення. Підкресліть дієприкметникові звороти і слова, які вони пояснюють. Визначте стилістичну належність речень. Порурайте, в яких реченнях дієприкметникові звороти служать для підсилення виразовості вислову, а в яких виступають засобом організації тексту?

1. 1. Незабаром показалось село, малюсенькю розкидане над річкою по горі.

2. Драбинястий віз, запряжений однокою конякою, раз у раз підскакуєв і неможливіо трусле, не попадаючи в колію. 3. Піщаний віз, нагорнутий хемлем прибою, відділяє море від сушівської старовинної розмозглих кущів, очеретянини засорюючи та осоково енце камін. 4. Не

моком закінчана, не бреїком поета, не весела танцюристка, в червоному наряді стала перед мене дола а побити ходом та голобом укрита ляжаки, з убогими турбантами на пінчах, у драній сорочці з плахучими очима стала перед мене дола І. Даїкович заговорив про свою Черкащину, про Дніпро наскрізь, про садки зелені і про глини сеє Сєсединці, залежі черешняків. (І. Нечуй-Левицький)

ІІ. “— Сьогодні в нас п'ятаця... — почав казати, — та ж, отже, в понеділок, як сонце піде, підішши у Чорний яр... Знаєш? Там будуть твої коні стояти, приєднані до великого дуба що росте посеред яру, забутого людьми і Богом”.

ІІІ. 1. На здобуття презай висувається стилістика надруковані в періодичній пресі, а також літературно-критичні прайд отриманим на сторінках журналів у 1991 році. 2. Державний акт проголошений 24 серпня 1991 року, набирає чиності з моменту його склачення. З зусіх питань, поставлених з оформленням матеріалів, звертається до журні презай на адресу: 252601, м. Київ-МСП, вул. Володимирська, 92, видавництво “Дніпро”.

Виконуючи цю вправу, учні зроблять висновок, що в художньому стилі дієприметників звороти набувають певних емоційно-експресивних, виражальних рис. Це ж стосується і розмовного стилю. В офіційно-діловому вони служать засобом організації тексту, вносять додаткову інформацію в пояснення.

**Вправа 10.** Перепишіть речення. Поставте, де треба, комік і вмотивуйте їх вживання. За допомогою якого стилістичного засобу здійснено образно-виражальне забарвлення речень?

1. Ніким не посланий, ніким не підтримуваний, має стати в іншому не знаний на захист святині свого народу... 2. Ішти попою заростому бур'янам по ораному подекуди мітками вибалаками. 3. Праворуч — хатки давно не мазані оббиті дощами. В них — двері збиті з колірів дощок нефарбовані років зо п'ять. 4. Пригайтися гори поєднані містичним стівом з авороженою красою роздольників, ніколи не бачених степів.

**Вправа 11.** З двох речень силасти одне просте з дієприметниковим зворотом. Пояснити вживання розділових знаків. Серед утворених дієприметників знайдіть епітети. З якою метою вони вживаються?

1. У нашій школі є чудесний парк. Його посадили ще пані батьки. 2. Його територія займає більше як кілопара. Обсадили її земляною смугою з лози. 3. При вході в парк вас вітає берізка. Її дібровно-вінчано сонце і розчесав вітер. 4. Серед дерев наїзджали пробкове і супове. Кожись їх привезли з далеких країн. 5. Бенкет в школінських гніздиться птахи. Шпаківці розголосили юннати. 6. Гарно працюють й відпочивають в парку. Його споряджуємо учні.

**Вправа 12.** У вашому житті є вчинки, які б ви назвали хорошими. Чому б вам не поділитися цим зі своїми однокласниками, написавши твір-мініатюру “Я допомагаю мамі”, використавши виражальні можливості дієприметників зворотів.

Варто провести на уроці лінгвістичну гру. Вона розвиває членесне зв'язане мовлення, висловує активне схильність до нестандартного мислення, допоможе зробити мовлення учнів емоційним, яскравішим.

Гра називається “Свое словосполучення”. Ведучий погано читає наведені наскрізь дієслова, від яких учасники гри повинні утворити дієприметники і записати з ними словосполучення з 3-4 слів. Наприклад: виростати — вирощена у ящику розсада. Потім один із учасників гри читає записані словосполучення, і всі викреслюють у себе ті з них, які повторюються. Виграє той, у кого залишилось найбільше “своїх” словосполучень.

Дієслова, які можна запропонувати: спорудити, оздобити, погодити, заподіяти, пасажирити, надрукувати, отримати, помітити, виготовити, надіслати, підготувати, виголосити, виконати, переведувати, висипати, вищукати, заспівати, упевнитися, сконструювати, заощадити, продемонструвати.

Як показує досвід роботи, відмінювання дієприметників учні засвоюють порівняно легко. Вивчення відрізняючих форм проводиться за таблицею “Відмінювання дієприметників”, з опорою на знання про словозміну пристметників твердої групи. На нашу думку, при вивченні цієї теми застосування завдання стилістичного характеру не варто, тому що це буде відволікати увагу учнів від основної теми, яка потребує максимального зосередження виключно на граматичних ознаках дієприметника.

Укрупнена структура “Активні і пасивні дієприметники” об’єднує складний, не відомий учням мовний матеріал — відомості про категорію стану, яка у шкільному курсі не згадується. Наукові змінки Сарік: Педагогіка. — 2002. — №7.

серед інших дієслівник категорій дії відмінованого дієслова, а також у своєрідно вираженою у дієприкметниках категорією часу (вона не вказує на стискідність дії з моментом мовлення, а переднесена з дієсловом, від якого утворено дієприкметник, і, по суті, дублює від).

Погічний спосіб вивчення того чи іншого мовного явища залежить передусім від лінгвістичних особливостей цього явища. Якщо більшість відомостей з морфології отримуються індуктивним шляхом, переважно методом спостереження над мовою, то під час вивчення активних і пасивних дієприкметників пропонована в підручнику вправа на спостереження в зразку міркування тільки готове до усвідомленого засвоєння цих понять. Учні мають докладно на практиці у процесі бесіди осмислити суть відношення дій, за якими назовано ознаку, до її об'єкта і суб'єкта, зрозуміти відмінність між ознакою “за дією”, яку виконує сам предмет і ознакою “за дією”, яку виконує над ним інший предмет; у текстах яких стисні і за яких обставин комунікації можна їх використовувати. Робота над загальним значенням активних і пасивних дієприкметників пов'язується з виділенням властивих їм суфіксів.

Творення активних і пасивних дієприкметників виключається за поданою в підручнику таблицею. У ній чітко виділені часові форми активних і пасивних дієприкметників; перехідність та вид дієслів, тікні основ, від яких творяться; суфікси, що творять активні і пасивні дієприкметники.

Практичне ознайомлення учнів із творенням активних і пасивних дієприкметників, без сумніву, сприяє осмисленню і підтримці засвоєння теоретичних відомостей з цього питання, поданих у таблиці підручника.

Формульуючи завдання для вправ, ми маємо включати до них елементи лінгвостилістичного спостереження, аналізу, експерименту, редагування, конструювання та ін., вражуючи при цьому виразальні можливості дієприкметників. Таким чином вчитель зможе поєднати роботу з граматикою із розвитком зв'язного мовлення.

**Вправа 13.** Ви з ким-небудь пастуєтесь? Чи ділитеся у своїх листах роздумами про свої однокласників, друзів, чи описуєте їхню зовнішність, риси характеру? Напишіть такого листа, не забудьте при цьому використати активні і пасивні дієприкметники.

Вивчання теми “НІ у дієприкметниках на мін у прікметниках” потребує поглиблених знань про пасивні дієприкметники та повторення опрацьованої у б класі теми “Подвоєні букви”. При цьому слід звернутися до прійому розпізнавання слів з -ен- і -и-, пропонованого у рубриці “Міркуйте” підручника для б класу. Скажімо, прікметник “здійснений” означає “який може здійснитись” і має наголошений суфікс -ен(ий), що пишеться з двома літерами -ен-. Дієприкметник “здійснений” означає “який здійснється”, має наголошений корінь і пишеться з однією літеровою -и-.

**Вправа 14.** Перепишіть текст і підкресліть дієприкметники. Поясніть написання суфіксів пасивних дієприкметників. Придумайте з головою до тексту, якій би відобразили ваше емоційне ставлення до повідомленого життя, у якій мовленнєвій ситуації розповіти б цю інформацію?

Не раз і не два ти був порубаний і насічений. Кінцеве не раз і не два голива твоє  
екривалася поганям неможе сивильто. Але ти кріжньо зносине усі напасти бурі і незгоди. Багато  
врагів палило на твоїх валах, під хрестами стояли твоїлац впала на вічніхах міста від  
того караочного зніву. І хоч бувало знімалася ти в жарстюху бою, та відразу же засідався  
тобу, не вищукануши з рук свого богатирського меча. Ги вистояв, проішов незбрений крізь усі  
грози і лихоліття. (І.Цюпа).

Тема “НЕ з дієприкметниками” присвячена орфографії. Але завдання до вправ можна сформулювати так, щоб не тільки формувати орфографічні навички, але й розвивати мовлення учнів. Продемонструємо це в наступній комунікативно- ситуативній вправі.

**Вправа 15.** Ви сидіте перед комп’ютером. Спілкуєтесь в Інтернеті з новими друзями. Не хочете спробувати написати про себе? Яким Ви себе бачите, як у Вас зовнішність, які професії праці Вам подобається висловити, а які – ні? При написанні подані дієприкметники замініть антонімами з префіксом НЕ-. (Таке завдання урізноманітнить мовлення учнів, допоможе уникнути повторень).

Задання можна ускладнити добором головного члену слів, після чого НЕ- писатиметься окремо: *відкритий* (*незакритий*), *забутий* (*непригаданий*), *заборонений* (*недозволений*), *холодний* (*ненагрітий*), *початий* (*незакінчений*), *розділений* (*неодієнний*), *роздібраний*

(незібраний), відімкнений (незамкнений), розсферджений (незадоволений), пожеволений (невизволений), відчинені (непрочинені).

Отже, розглянуто п'ять блоків вивчення теми “Дієпримітник”. До кожного блоку затримовані компонативно- ситуативні та граматико-стилістичні вправи, які допоможуть розвинути зв'язане мовлення учнів одночасно із засвоєнням граматичних особливостей дієпримітника та вивченням орфографічних правил. Особливу увагу звернено на дієпримітника та дієпримітниковий зворот як образно-зображенальні засоби, що є одним із способів увіраження учнівського мовлення, надання йому яскравості і стилістичної забарвленості.

Надія МОРОЗ

## СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ “СИТУАЦІЯ” І “ТЕМА”, ЇХ РОЛЬ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАЦІЇ

Людина як істота соціальна, що не може повноцінно функціонувати за межами суспільства, характеризується потребою спілкуватися з іншими членами суспільства. Мовленнєва діяльність людини цікавить представники різних наук. Лінгвіста цікавить продукт мовленнєвої діяльності. Психолога – процес цієї діяльності, фізіолога – механізм її здійснення. Психопідхіст, за А. Леонтьєвим, відкриває співіднесеність одиниць мови з механізмами і формами здійснення мовленнєвої діяльності.

Методист же, враховуючи всі закономірності виказаних аспектів і те, чому і для чого ми навчаємо, видає оптимальну організацію процесу навчання мовленнєвої діяльності.

Для чого людина говорить? Найчастіше на це запитання відповідають так: щоб повідомити певну інформацію. Відповідь вірна, але не зовсім: вона не пояснює соціальної природи поведінки людини, що володіє такою зброєю, як мова.

Пригадаємо три рівні процесу комунікації, які встановили К.Шенон і В.Візер. Перший рівень вимірює додержання синтаксичних правил, тобто точність передачі символів повідомлення (найджок вимови, граматичного оформлення висловлювання). Другий рівень вимірює точність передачі даними символами бажаного значення, тобто те, наскільки адекватно відбираються засоби для передачі смислу. Тут виконуються семантичні правила. І, нарешті, третій рівень “відповідає” за ефективність впливу повідомлення на поведінку співрозмовника в бажаному напрямку. Для цього потрібно дотримуватись прагматичних правил (Ч.Моррис).

Для успіху комунікації потрібно досягти третього рівня, так як перші два не забезпечують впливу на співрозмовника. На жаль, ми не доходимо до цього рівня. Більше того, часто його уникамо, вважаючи достатнім, якщо той, хто навчається, правильно продумує певні висловлювання. Між іншим, в рідній мові той, хто вивчає іноземну мову вже користується прагматичними правилами, говорить з певного осмисленого метою. Якщо ж при вивченні іноземної мови цього не робиться, остання не сприймається як засіб спілкування, засіб досягнення певних комунікативних цілей.

Далі потрібно відзначити евристичний характер мовленнєвої діяльності. Що це означає? Якщо діяльність евристична, то можен раз залежно від обставин створюється нова система дій (В.Пушкін). В дійсності чисельні автоматизовані дії періодично за потреби повторюються, продукуються: людина в цьому випадку спирається на відомі її алгоритми дій. Але вся діяльність, тим більше мовленнєва, не може бути повнотою алгоритмізована, інакше люди завжди говорили б готовими штампами, стереотипами. В дійсності можен раз залежно від ситуації спілкування нарощуватися таке висловлювання, в яке алгоритмізовані та евристичні компоненти включаються поперемінно, при цьому головну роль відіграють другі.

Ситуації спілкування змінюються в процесі комунікації постійно, їх варіанти незліченні. Той, хто говорить, повинен бути готовий до діяльності саме в таких умовах, тобто до евристичної діяльності. Здатність до неї потрібно розвивати спірально. На це й повинна бути спрямована робота по розвитку мовленнєвих умінь.

Однак часто все навчання зводиться до заучування готових висловлювань (фраз, діалогів, текстів) і цим закінчується. Таким підходом відзначаються представники прямозму і Несторіанізму Сарік: Педагогіка. – 2002. – №7.

неопримізу. В основі їх концепцій лежить бихевіористська теорія мовленнєвої поведінки. А Леонтьєв писав з цього приводу, що для “прямісті” володіння мовою – це система наслідків говоріння, а не система інтелектуальних умінь. За визнаними американськими методистами, в результаті такого підходу ті, хто навчається, можуть “видати” застадене в їх пам’яті, якщо підвергнеться підходяща ситуація. Але здійснювати мовленнєву комунікацію вони не в змозі.

Школа Л.Виготського протиставила концепції “мовленнєвої поведінки” концепцію мовленнєвої діяльності (А.Леонтьєв), суть якої у тому, що в людини з’являється мовленнєва здатність, яка формується під епіфеноменом мовленнєвого спілкування. Цілеспрямовано та підкорно розвивається ця здатність – одне з методичних завдань, що виникає з концепції діяльності.

При цьому важливо зітнати, що в мовленнєвій діяльності той, хто говорить, ніколи не використовує всі належні знаки мови, тому що у цьому немає потреби. Браковуючи це, немає сенсу навчати мови взагалі, система навчання повинна будуватися перш за все із врахуванням певної мети: до спілкування в якій сфері мовленнєвої діяльності ми готовимо того, хто навчається, і до якого виду – говоріння, читання і т.ін. (Е.Шубін).

Методична концепція І.Рахманова базується на тому, що “засвоєння мови (мається на увазі володіння мовленнєвою діяльністю – Н.М.) – це справа не тільки пам’яті, але й мислення” [1]. Тому відбір мовного матеріалу повинен визначатися передбаченими умовами усного спілкування іноземною мовою – тематикою і ситуаціями спілкування. Розуміючи під темою предмет бесіди або повідомлення (зміст з исповідування), І.Рахманов пропонує обов’язково деталізувати її, вказуючи в програмі відповідні підтеми. Далі він відзначає, що мовна реалізація теми (підтеми) варіє в залежності від ситуації спілкування (сумісності обставин реальної дійсності), що також повинно враховуватися при відборі мовного матеріалу, причому лексичний і граматичний матеріал, який той, хто навчається, повинен використовувати при говорінні не буде повністю співпадати з тим, який він повинен розуміти на слух, ні щодо кількості, ні щодо конкретного складу (отже, і тексти, які використовуються для навчання говоріння та аудіовідповіді, також повинні відрізнятися за своїм мовним змістом). І.Рахманов проходить до висновку, що для успішного розвитку усного мовлення необхідно створити на занятті певні умови такі, як знання теми, володіння відповідним мовним матеріалом, розуміння ситуації і належність стимулу для висловлювання.

У теорії навчання усного іноземного мовлення до актуальних проблем, що підлягають адекватному вирішенню, методисти відносять визначення понять “ситуація” і “тема”, а також вивчення характеру їх співвідношення як у соціолого-лінгвістичному, так і в суттє методичному плані. Що ж саме треба розуміти під “темою” та “ситуацією”? Які взаємовідносини між ними? Чи потрібно регламентувати тематику усного мовлення, а якщо потрібно, то як саме? В якому питані?

У психолінгвістичній та методичній викладання іноземних мов є інший ряд дефіцитів ситуацій як комунікативної категорії. Кожен автор підкреслює якусь одну сторону того, чим є ситуація в дійсності. Наприклад: 1) ситуація – це комплекс обставин; 2) ситуація – це комплекс дій; 3) ситуація – сукупність подій; 4) ситуація – це сукупність відносин.

Деколи підкреслюється динамічність ситуацій: 5) ситуація – це послідовність подій; 6) ситуація – це динамічне утворення. Немає єдності і в тому, як ситуація співвідноситься з мовою: 7) ситуація – це мовне середовище; 8) ситуація – це поєднання обстановки; 9) ситуація – це сукупність умов, мовленнєвих та немовленнєвих.

І, нарешті, ще дві судження: 10) ситуація – це фон для мовленнєвих дій; 11) ситуація – це стимул до мовлення. Таке розмежування не випадкове: воно перш за все відображає Багатограність самого об’єкту дослідження – ситуації. На нашу думку, найбільшої уваги заслуговує визначення ситуації як комунікативної категорії, дане В.Скалінком. За ним, комунікативна ситуація (КС) – це динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об’єктивного і суб’єктивного характеру, в яких чуючи мовлення, що запускають людину до мовного спілкування як у ролі того, хто говорить, так і того, хто слухає.

Німецький методист Г.Піфо справедливо зазначає, що наєряд чи зайдеться людина, яка буде заперечувати в епіфе значення ситуативності для навчання іноземної мови.

Якщо розглядати мовлення через призму мовленнєвих одиниць, які існують в ньому, то неможливо не помітити їх здатності відобразжати ситуацію. Вперше це відзначили І.Берман та В.Бухбіндер.

Отже, ситуативність мови – це її особлива якість, яка проявляється в тому, що мовленнєві одиниці в синтаксису та часовому параметрах завжди стікаються з ситуацією і створюють потенційний контекст певного діалогу.

Це значить, що кожна фраза, осільки вона ситуативна, створює певне “поле притягування”, яке дає змогу спіррозмовнику реагувати не довільно, а в межах певного діалогу. Якщо ж “фрази” ні з якою ситуацією в свідомості того, хто навчається, не стікаються в даний момент (наприклад, Восени дні коротці, а ноги довші), то вони не можуть викликати відповідної реакції. Отже, це не фрази, а просто речення, які повністю позбавлені ситуативності, тобто це взагалі не мовлення.

У ситуації можна виділити 4 основних функції [2]:

1. Англійський методист А.Хорнбі писав, що мова потрібна в певних ситуаціях, тому вони і повинні стати вихідним моментом навчання. Це пов’язано з поняттям “перенесення”.

Під перенесенням мовленнєвих навичок звичайно розуміють використання їх у нових ситуаціях, які не мали місця в процесі навчання. Дуже часто ми стаємо свідками того, як курсанти безпомітково оперують якимось мовним явищем в так званіх підготовчих вправах, але виявляються безпорадними, коли його потрібно використати в процесі комунікації. Це означає, що навичка використання даного явища не спрацювала, осільки курсанти не змогли “перенести” її в нову ситуацію мовленнєвого спілкування. По суті, все навчання іноземної мови спрямоване на те, щоб ті, хто навчається, використали мову в нових ситуаціях спілкування. Тому успіх навчання залежить від того, наскільки ефективно формуються навички здатності до перенесення. Скільки ж вправ потрібно виконати для цього? БЛандус та інші методисти вважають, що справа полягає насамперед у якості підготовчих вправ, тобто в рівні автоматизації. Це значить, що умови, в яких формуються мовленнєві навички, повинні виробляти здатність до перенесення. Це можливо лише, якщо умови підготовки адекватні за своїми якостями умовам комунікації.

Вирішальною у цій справі є якість ситуативності мови за такими трьома аспектами: 1) функціональна сторона мовлення, тобто наявність у фразах, що вимовляються (в процесі засвоєння, підготовки), мети висловлювання; 2) ситуативна віднесеність фраз (мовленнєвих одиниць), тобто їх стіківіднесеність із системовою взаємовідносинами спіррозмовників; 3) ідентичність логічного, синтаксичного контексту, який створюється фразово.

Всі зазначені аспекти є у ситуації. Ось чому вони є одним із способів формування мовленнєвих навичок, здатних до перенесення. У цьому полягає перша функція ситуацій.

Друга їх функція – у тому, що вони є способом мотивації мовленнєвої діяльності. В основі мотивації лежить потреба, яка є вирішальним фактором поведінки людини. Бажання задоволити потребу у спілкуванні виникає, як правило, при певних взаємовідносинах суб’єкта з спіррозмовником, з оточуючим світом, тобто в ситуації.

В навчальних умовах потребу висловитися доводиться частіше всього викликати. Це можна зробити, якщо: а) в ситуацію як в систему вводити щораз нові обставини; б) враховувати при цьому інтереси, бажання, переважання, наслідки тих, хто навчається. Суть третьої, порівняно нової функції, полягає у тому, що ситуації можуть бути ефективною основою організації мовленнєвого матеріалу.

1, наречіті, четверта функція ситуацій – бути способом подачі матеріалу. Вона проявляється у тих випадках, коли, семантичну чи словесну, ми виключаємо їх у цілі висловлювання, ситуативні за характером; те ж стосується процесу презентацій граматичного матеріалу: показати функціонування структури в мовленні можна лише на основі ситуацій.

Різні ситуації можуть бути описані за допомогою таких параметрів [3]:

- місце і час, коли вони відбуваються;
- інститути (заклади), структура чи функціонування яких визначають головне з того, що може відбутися;
- діючі особи, а саме соціальні ролі, що стосуються певним чином того, хто використовує мову;
- об’єкти (живі або неживі), які фізично присутні в оточенні;

- тексти, що мають місце в рамках ситуацій.

В методичній літературі ситуації класифікуються за наступними критеріями:

1. Адекватність процесу комунікації.

Тут розрізняють природні ситуації (реальні, життєві ситуації) та штучні (научальні ситуації, створені в нашій уяві), хоча може також бути дуже розмеж, і методисти ще не прийшли до однозначної думки.

2. Спосіб відтворення.

За цим критерієм розрізняють позамовні ситуації, або екстраповідтичні, тобто ті, які створюються за допомогою незвичайних засобів (наприклад, ілюстрації, макети), і мовні, або лінгвістичні, коли стимул створюється за допомогою опису.

В принципі ця класифікація можлива, але в наукових умовах важко, та її неефективно стимулювати вимлення того, хто научується, не використовуючи мовних засобів.

3. Об'єм висловлювання, створюваного в даній ситуації. Тут розрізняють мікроситуації та макроситуації (Т.Сахарова). Перші складаються з двох-трьох реплік (наприклад: *What shall we do tonight? – I'd like to go to the cinema. – Ok. Let's go.*), другі являють собою більш або менш розширені діалоги.

Для того щоб використовувати ситуацію в науцянні, потрібно знати, який її компонентний склад.

Ми зазначали, що стимули залежать від того, як і наскільки переполюються зовнішні стимули через свідомість кожної людини. В якості таких стимулів можуть виступати різні обставини, і не всі вони однаковою мірою викликати стимуляції. Але є такі, що складають її ядро.

Саме тому у КС слід розрізняти: об'єкти комунікації, куди входять:

- а) якесь подія (монолог, теперішній, майбутній);
- б) взаємовідносини, які виникають в результаті цієї події;
- в) характеристика суб'єктів або об'єктів, яка може вплинути на стимуляцію при даних взаємовідносинах;

**Факультативні компоненти:**

- а) особистські якості суб'єктів спілкування;
- б) їх внутрішній стан та ін.

Що ж дає такий компонентний аналіз КС? Найголовніше – знання того, що потрібно для відрізняння ситуацій в процесі науцяння, і можливість упражніння висловлюванням того, хто говорить.

В ієрархічній структурі усного спілкування комунікативна ситуація не існує ізольовано, а функціонує в певній сфері (обслуговуючій, сімейній, професійній, соціально-культурній, адміністративно-правовій, у сфері ігор та захоплень та ін.)

В результаті взаємодії факторів – компонентів КС виникає текст (монолог-діалог). КС визначає й основні параметри цього тексту, зокрема тему, мету мовного вчинку, відбір мовних засобів, жанр і структуру тощо.

Є підстави вважати, що комунікативні ситуації в різних сферах і видах спілкування неоднакові з точки зору їх впливу на текст в загальні і на визначення теми зокрема. Наприклад, на конгресі громадської організації або на лекції у кузі присвячені першій текст передбачується не конкретною ситуацією, що склалася (групове спілкування), а обставинами докumentативного характеру, макроситуацією, її аналізом, планами тощо.

Між базисними компонентами ситуації не існує підпорядкованості або постійної рівноваги. В різних випадках більш значущим стає то один, то другий компонент. А текст, що виникає в конкретній ситуації, є носієм інформації (в ньому відображаються нові факти, емоції, думки, що відрізняють мову в чинки співрозмовників) і стає четвертим компонентом, що стимулює спілкування, а часто – змінює напрям теми або тему, іноді й саму ситуацію.

Для методики викладання іноземних мов, мета якої насамперед раціоналізувати, систематизувати та визначити відповідно до рівня науцяння матеріал, який треба вивчити, важливі значення має не КС як така, що окаже своїм впливом у мовному контексті і не піддається інвентаризації, а типова комунікативна ситуація (ТКС). Під цим терміном ми розуміємо методичну модель мовного контакту, в якому реалізуються вербалні дії

комунікантів у типових соціально-комунікативних ролях (лікар – пацієнт, продавець – покупець, прикордонник – іноземний турист тощо).

Що ж таке тема? Це предмет бесіди, розмови, обговорення, перекладу, зображення. Тему можна передати одним або кількома словами, фразово. Знаходитьсь поза межами тексту (екстрапінгвістика), вона разом з тим скіптовано все висловлювання, якот би величкою вона не було.

Кожна частинка тексту при його членуванні розкриває свою тему, яка, хоч і стін відноситься із загальною, є водночас досить автономною. У великому за обсягом висловлюванні (доповідь, лекція) існує ієрархія тем, але загальна тема не зникає. Як би ми не членували єдиний текст, кожна його частинка матиме свою тему, при цьому її формування іноді може бути наскільки більшим за саме висловлювання. Наприклад, тема в іншук “Пожежа”, що пухне з гальорки театру, – це інформація про виникнення пожежі в припішенні та поз’язану з цим небезпеку для людей.

Як і зазначалось вище, тема здебільшого зароджується в комунікативній ситуації, в психолінгвістичному плані вона передує тексту, породженню комунікативом [4].

Отже, можна говорити про таку послідовність компонентів акту спілкування: ситуація – тема – текст. Текст (об’єкт інтересів методистів) треба розглядати як комунікативно-мовну розробку або реалізацію теми, а ще глибше – ситуації [5].

На цьому етапі дослідження дуже важливим є оцінювання КС з точки зору її належності до тієї чи іншої сфери спілкування. Наприклад, усі ситуації сфери обслуговування, як правило, монотемні (купцівля газети в кiosку, блузки в крамниці, бесіда з лікарем на прийомі та ін.). Ситуації професійно-трудової сфери дають жиєття цілому комплексу тем, але в цьому всі вони мають робочий характер.

Багатотемні можна вважати КС соціально-культурної сфери. Прикладами комунікативних актів у цій сфері можуть бути бесіда друзів, обмін враженнями про прочитані книжки, переглянуті фіلمи, розмова про своє сім’ї та ін. Комуніканти можуть обговорювати досить широке коло питань, в якому бесіду легко включатися події з іншої сфери спілкування. Скажімо, можна легко уявити собі бесіду, в ході якої обговорюються одни за одного такі теми, як модні сесіони, ремонт квартир, приїзд у місто ізомого співака, цикла телевізійна передача, хвороби та вчинки спільнісок з найомах тощо.

Зрозуміло, що у вільний бесіді перехід до іншої теми не викликає нової КС. Отже, між ситуацією цього типу й темою немає сталого зв’язку. У цьому випадку можна говорити лише про певний діапазон тем, а не про конкретну тему, поява якої передбачається з тією чи іншою мовою ймовірності.

У практиці навчання мов поняття “тема” тлумачиться досить широко. Вона може бути заголовком розділу програми або підкурсу, наприклад: “Вживання артикуля перед власниками іменників”. Кожне заняття має свою власну тему.

Як же розглядати теми для усного мовлення, більшість яких звичайно майже однаково в програмах усіх вищих навчальних закладів: “Сім’я”, “В магазині”, “Погода і клімат”, якщо не брати до уваги специфічні теми професійного спрямування. Для цього потрібно визначити глибину і ширину комунікативного дослідження тем, детальність тематичних мотивів, у яких сферах і видах спілкування може відбуватися розмова на задану тему.

Візьмемо для прикладу тему “Кіно”, яка може бути предметом розмови в цілому ряді ситуацій, наприклад: 1) друзі обмінюються враженнями про фільм, який вони разом переглянули; 2) один із співрозмовників розповідає зміст фільму другому, який про картину не бачив; 3) переглядаючи газету, рекламу, друзі радяться в якій кінотеатр і на якій фільм піти сьогодні; 4) глядач купує квиток у касі кінотеатру, 5) друзі обговорюють статтю в газеті, присвячену творчості видатного актора.

Таким чином, перед викладачем, який веде заняття з практичного курсу іноземної мови і керується списком традиційних тем, стоять завдання розкрити кожну з цих тем за допомогою таких ситуацій, що відповідають меті та умовам навчального закладу, де викчається мова.

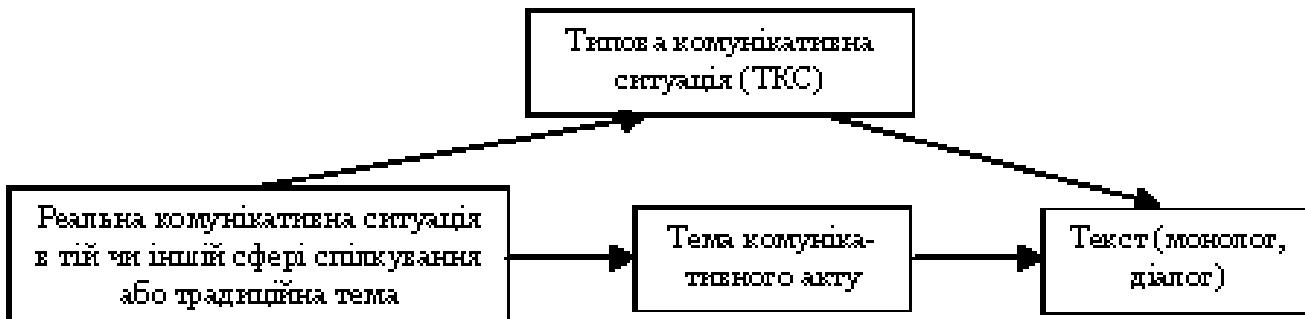
Отже, для кожного навчального закладу, крім тематики для усного мовлення, додільно подавати серію типових комунікативних ситуацій.

Основним критерієм відбору ТКС є соціально-комунікативна позиція випускника вузу у плані його мовних контактів з носіями мови. Керуючись ним, методист-автор програм або підручника детально розглядає кожну сферу усномовного спілкування і відбирає ті ТКС, в яких

мовець не тільки повинен орієнтуватись з точки зору "соціального замовлення", а й так, що за певних умов можуть стати реальними. Отже, і в реальному спілкуванні, і в практиці навчання іноземного мовлення основою є комунікативна ситуація. Тема, пов'язана з нею, зумовлюється ситуацією, а не передує їй.

Великого значення як методичний засіб організації матеріалу та проведення заняття з усного мовлення набувають такі звані навчально-мовні ситуації (НМС). Розігруючи їх на занятті, викладач ставить студентів в умови, схожі на ті, що існують в реальній комунікації, чим стимулює їхню мовну реакцію, що наближається до реальної спонтанної, конкретної особисту і часто "міжтематичну" - однаком словом, таку, яку ми чекаємо на висаді навчального процесу.

Ось чому цікаві моделі реальних положень, стимулів і стосунків між людьми повинні стати методичною основою навчання усного мовлення у будь-якому кузі. Проиллюструвати стіс відношення понять "ситуація" і "тема" можна на преподавдісхемі:



Отже, підсумовуючи все згадане, можна сказати, що тема – предмет комунікації, а ситуація – її стимул, який уточнює, обмежує зміст поєднання, визначає умови, місце, обставини, осіб, які беруть участь у спілкуванні [6].

## ЛІТЕРАТУРА

- Бородуліна М.К., Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке // Иностранные языки в высшей школе. Учеб. метод.пособие / Под ред. Н.С.Чемоданова. – Вып.17. – М.: Высшая школа, 1982. – С.149-150.
- Пасов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С.21-31.
- Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до вивчення іноземних мов // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С.50.
- Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения // Иностранные языки в школе. – 1973. – №4. – С.66-72.
- Скалік В.Л. Співвідношення понять "ситуація-тема" та його методична інтерпретація // Методика вивчення іноземних мов: Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 12. – С.44-49.
- Неплюбіка Н.Л. Роль ситуації у формуванні лексичних накинок усного мовлення за фахом у немовленому кузі // Методика вивчення іноземних мов: Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 12. – С.83.

Тетяна ВАКОЛЮК, Людмила МАШТАЛЕР

## РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ В ІНТЕНСИВНОМУ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Беручи участь у спільній діяльності, люди стають суб'єктами взаємовідносин. Важливим засобом такої взаємодії виступає спілкування. Аналіз дослідно-експериментальної роботи свідчить, що рівень професіоналізму викладача багато в чому визначається знанням навчального матеріалу, умінням спілкуватися з підлеглими. Для того щоб оволодіти мистецтвом спілкування, викладачу необхідні знання закономірностей і механізмів цього процесу, структури, форм і прийомів спілкування, а також усвідомлення його місця в складній системі взаємовідносин військових службовців.

У вищому військовому закладі освіти (ВВЗО) в ході педагогічної діяльності викладач відіграє на курсантів усім, що може служити для них джерелом сприйняття його особистості.

Найбільш ефективно, як показало дослідження з теми “Вдосконалення процесу інтенсифікації навчання іноземній мові у ВВЗО”, процес передачі знань йде тоді, коли в ньому виражається особистість викладача.

Інтенсифікація навчально-виконавчого процесу є одним з головних напрямків підвищення якості професійної підготовки майбутніх офіцерів. Проблема інтенсифікації особисто гостро проявляється на початковому етапі навчання іноземній мові в ВВЗО. Навчальні групи складаються з колишніх учнів з різних шкіл, з різним рівнем мовної підготовки. На підставі вимірювання рівня знань на першому курсі було виявлено багато недоліків у мовній підготовці курсантів, що поступили у НАПВУ ім. Б.Хмельницького для навчання за немовністю профілів [2].

Головною задачею інтенсивного методу навчання іноземній мові є опанувати в умовах обмеженого ліміту часу іноземною мовою як засобом спілкування і засобом пізнання, виробити вміння і навички розуміння усного мовлення іноземного мовного в нормальному темпі при практично необмежений соціально-культурний, загальнонауковий і побутовий тематики.

Говорячи про національну культуру, про комунікативну поведінку носіїв мови, розрізняють вербальні і невербальні спілкування. Сукупність норм і традицій спілкування, сформовані в суспільстві в скрутістю історичних традицій, ритуалів, соціальних ситуацій, що включають міміку, жести, пози, називається невербальною мовою (німою мовою спілкування).

Психологами встановлено, що в процесі взаємодії людей від 60 до 80 % комунікації здійснюється за рахунок невербальних засобів вираження, і тільки 20-40 % інформації передається за допомогою вербальних [1].

Невербальне спілкування важливе не тільки для комунікації, але насамперед для формування внутрішнього світу курсанта та його відношення до носіїв достовірної вербальної мови, до їхньої культури, до їхнього способу життя.

Спостереження за процесом інтенсивного вивчення іноземної мови в ВВЗО дає можливість стверджувати, що більша кількість викладачів використовує елементи невербального спілкування в навчальному процесі.

Невербальна комунікація виконує такі функції: додовнення мови, заміщення мови, емоційних станів партнерів по спілкуванню. До невербальних засобів відносять кінетику і візуальне спілкування або контакт очей.

Розглянемо докладніше роль кінетики в невербальному спілкуванні. Кінетика вичіве зважніший виклик людських почуттів та емоцій, в основі якого лежить загальна моторика різноманітних частин тіла. Це міміка, жестика, пантоміміка.

Міміка – рух м'язів обличчя особи, що показує внутрішній емоційний стан військовослужбовця, може відбивати здігування, страх, гнів, інтерес, щастя. Основне познавальне навантаження несеуть очі, брови і губи.

Емоції людини відображаються найчастіше на лівій стороні обличчя. Це зв'язане з тим, що права півкуля кори головного мозку відповідає за досвід відчуттів, що асиметрично відображається на обличчі, тобто з лівої сторони. Це аналоговий канал інформації. Ліва півкуля відповідає за знакову інформацію, поганчу – це знаковий канал, що асиметрично відображається на правій стороні обличчя. Викладач, що володіє достатніми психолого-педагогічними знаннями, може за міміческими ознаками обличчя (губи, очі, брови, складка на чолі), рухливістю особи в цілому сприйняти і проаналізувати мімічні коди емоційних станів курсантів.

Жестикуляція доповнює спілкування тамою рухів окремих частин тіла людини. Жести можуть бути відкритими і закритими. Перші свідчать про психологічну відкритість, бажання продуктивного спілкування. Це виявляється в нескрещених і незамкнених позиціях рук і ніг. Другі – говорять про психологічну замкненість, тенденцію до відгородженості від ситуації. Зовні вони виявляються у вигляді скрещених рук і ніг.

Пантоміміка відображає моторику всього тіла: позу, осанку, ходу. Ці динамічні позиції характеризують різноманітні психологічні стані, у тому числі готовність і неготовність, бажання і небажання спілкування. За позами, осанками і розташуванням тих, хто спілкується, можна визначити роль кожного з них.

У візуальному спілкуванні використовується специфічна знакова система – це контакт очей. Його характеристиками є частота обміну поглядами, спрямування і тривалість, динаміка, належність Сарж : Педагогіка . – 2002 . – №7.

стятика й інші рухи очей. Контакт очей доповнює вербальну комунікацію, а саме – повідомляє про готовність продовжити або притиснути її, сприяє розкриттю внутрішнього стану або, навпаки, присокуванню його.

Погляд партнера може бути діловим, якщо не отпускається наскрізь очей іншої людини, зосередженої в районі чола; соціальним, якщо він напрямлений на символічний трикутник на особі партнера, розташований на рівні очей і в області рота; пожмурим, що використовується для передачі інтересу або ворожості.

Вище перераховані комунікативні рухи таєю чи іншою мірою використовуються на заняттях при інтенсивному вивчення іноземної мови.

При проведенні педагогічного експерименту в експериментальній групі викладачами використовувалися наступні складові педагогічної техніки:

- у техніці мови – використання пауз у мовленні, розподіл тексту з позицій інтонаційно-мелодійної побудови мовлення і вираження читання тексту;
- у мімічній техніці – розподіл уваги курсантів викладачем за допомогою встановлення зорового контакту;
- у пантомічній техніці – пересування по аудиторії, уміння вставати та сидати за робочий стіл;
- у техніці навчання – прийоми активізації пізнавальної діяльності курсантів на заняттях, прийоми проведення заключної частини практичних занять.

Оволодіння культурою невербального спілкування на заняттях при інтенсивному вивчення іноземної мови припускає те, що викладач буде стежити за своєю жестокультурою і зовнішнім проявом емоцій і домагатися чіткого виконання курсантами комунікативних і некомунікативних рухів, характерних для традицій країни мови, що досліджується. Автори вважають, що в навчальному процесі бажано не відрізнати жести від мовлення, тому що в природному говорінні вони тісно пов’язані. Однак не всі розуміють, що мова жестів не є загальнолюдською мовою і нерідко переносить символіку жестів з однієї культури в іншу, що перешкоджає комунікації.

Навчаючи культуру невербального спілкування, слід звернати увагу на психофізіологічні симптоми емоційного стану і некомунікативні рухи. До емоційних симптомів відносять:

- зміну кольору обличчя;
- рухові симптоми (тремтіння рук і губ);
- звукові симптоми (плач, голосіння).

Вони в основному однакові у всіх народів і спеціальної підготовки до їхньої інтерпретації не потрібно. Некомунікативні рухи, що сигналізують про внутрішній емоційний стан особи, зустрічаються тоді, коли співрозмовник намагається заповнити паузи в спілкуванні чи відчуває затруднення у формульованні своєї думки. Сюди відносяться:

- звички, спрямовані для зняття внутрішнього напруження (кусати губи);
- рухи, спрямовані на якісь-небудь предмет, що знаходиться на особі під час розмови (крутити каблучку на пальці, торкатись гудзика);
- рухи, спрямовані на якісь предмет в оточенні осіб, які розмовляють (крутити в руках ручку, опівець).

При інтенсивному вивчення іноземної мови важливе значення має мовний етикет як один зі складових компонента національної культури. Викладачеві необхідно самому переділіти особливу увагу і розробити свою програму викладання мовного етикету. Сюди відносяться принципи етикетного спілкування: стриманість, відчіність, використання стандартних мовних формул у різноманітних ситуаціях спілкування. Але при цьому є своя специфіка, своє конкретне мовне і поведінкове вираження, свої таєбу й особливості.

Для формування вмінь мовного етикету при інтенсифікації навчання іноземній мові курсантів була розроблена тема “Служба контрольно-переглядських пунктів”, в якій розглядались ситуації при виконанні службових обов’язків військовослужбовцями різних мовних культур (США, Англії і України). Курсанти ознайомлювалися з стилем і відмінностями стандартних комунікативних ситуаціях, з основними практиками мовного етикету й особливостями службового спілкування в різних ситуаціях. Найпікавішим і найзахоплюючішим для курсантів стало знайомство з невербальними мовами народів

англомовних країн. Наприклад: американський жест перемоги (два пальці – вказівний і середній) відомий у США як жест “удачі тобі” чи “будь здоровий” (пальці руک складені в кулак і 2 великих пальці обох рук розігнуті), що дуже часто інтерпретується представниками іншої культури як жест погрози, тобто в прямому протилежному змісті.

Спостереження за процесом невербального спілкування дало можливість зробити висновок, що невербальне спілкування більш правдиве, ніж мова спів. Особливістю невербального спілкування є те, що його виксе обумовленою імпульсами нашої подвідомості, і відсутність можливості підробки ціх імпульсів дозволяє нам довіряти цій мові більше, ніж звичайному мовленнєвому каналу спілкування. Людина навчилася говорити на різноманітні теми, дотримуючись контролю, а в запутаних життєвих ситуаціях вдається до неправди. І, використовуючи наявні у запасі слова, особі це більш-менш вдається. Мова тіла не призначена до подібної поведінки. Вона несхоже реалізує помітковий зміст серії жестів, що може служити інформацією в службовому спілкуванні про справжню вірогідність сказаного.

Дослідно-експериментальна робота дає можливість зробити висновок про те, що можливості використання невербального спілкування на заняттях у ВВЗО обмежені. Для вираження своєї індивідуальності викладач не може використовувати зовнішність, тому що з колегами в них єдина форма одягу. Зміст дисциплін, які викладаються, важко піддається особливому мімічному вираженню. Ймовірність пантомімічного прояву особистості військового викладача не значна через вироблення в більшості офіцерів роками військової служби зовнішньої підтягнутості, зіраності та витримки. Використання невербального спілкування при інтенсивному вивчення іноземної мови залежить від власного досвіду кожного викладача.

Наведені в статті дані змушують замислитись над значенням невербального спілкування в процесі інтенсивного вивчення іноземної мови, звернути особливу увагу на жести і міміку людини, а також породжують необхідність вивчення цієї особистої мови, на якій розмовляє велика кількість людей, на якій не усвідомлюють цього.

### ЛІТЕРАТУРА

- Піз А. Язык телодвижений: как читать мысли других людей по их жестам. – М., 1995. – 257 с.
- Ракочук В. А. Инженеризация учебного процесса в военно-учебных заведениях. – Житомир: Інститут ПВУ, 1995. – 125 с.

Авторка СІКОРСЬКА

### ІНДІВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Процес засвоєння знань, формування умінь і навичок завжди індивідуальний. У зв'язку з цим важливого значення набувають такі форми організації навчання, які б найбільш повно створювали відповідні умови для розвитку творчої індивідуальності, активної та критично-мисливської особистості.

Теоретична актуальність і практична значущість проблеми індивідуалізації навчання обумовлені складністю раціонального розв'язання існуючого протиріччя між колективною формою організації навчальної діяльності і винятково індивідуальним характером засвоєння знань, вироблення умінь і навичок, що залежать від суб'єктів якісно лотиків навчання, здібностей, особистісних якостей і досвіду того, кого навчають.

В останні роки дослідження з проблеми індивідуалізації навчання у вищій школі значно активізуються. Це пояснюється пошуками шляхів переведення навчально-вихованого процесу у вузі з метою його оптимізації, підвищення ефективності, приведення у відповідність із зростаючими вимогами до рівня підготовки фахівців. Мабуть, не має потреби наводити якісні додаткові аргументи щодо актуальності цього питання для системи викладання іноземних мов.

Оскільки сам учень є складником об'єктом, адекватної априорної моделі якого, як правило, не існує, то, згідно з відомою твердженням з загальної теорії управління, без відповідної адаптації ефективно керувати таким об'єктом принципово неможливо. Дані обставини обумовлюють актуальність створення й упровадження в процес навчання іноземній мові педагогічно

ефективних адаптивних систем індивідуалізованої підготовки фахівців, тобто систем, що забезпечують можливість ситуаційного регулювання ступеня індивідуалізації навчання.

Індивідуалізація навчальної діяльності учнів вимагає глубокого знання й усебічного вивчення їхніх індивідуально-психологічних особливостей.

Відомо, що неповторна індивідуальність кожної людини складається із сукупності окремих властивостей. Аналіз літератури з психології і методики навчання іноземній мові (А.Алекзашіші, М.Вайбурд, Н.Бітт, І.Зюмса, М.Кабардоз, В.Кузельєв, А.Маркова, С.Нікотаєва, В.Цетлін, Н.Еллівілл, У.Еззет, С.Клінчел, В.Ріверс та ін.) засвідчує різноманітність підходів до спільноти щодо вивчення індивідуальних особливостей, які слід враховувати у процесі навчання іноземній мові. Це, зокрема, особливості спрямованості особистості учня (мотиви, інтереси, нахили), оскільки опора на них дозволяє забезпечити високий рівень навчальної й комунікативної мотивації; соціокультурні, вікові особливості, комунікативна компетенція, емоційність, екстра-інтравертова якість, статус студента в навчальній групі, його самооцінка.

Педагогові, що розв'язують одночасно безліч навчально-виховних завдань на занятті, не під силу враховувати усі індивідуальні особливості учнів. Тому в процесі пошукої роботи ми визначили такі індивідуальні особливості, які є найбільш істотними у навчанні іншомовного усно-мовному спілкуванню і доступні для діагностики.

Найбільш продуктивний, із точки зору практичної доцільності, є врахування під час здійснення індивідуального підходу вербальних іншомовних здібностей.

На думку Б.Теплові, одного з основоположників психологічної теорії здібностей, існує три ознаки цього поняття. “По-перше, під здібностями маються на увазі індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої... По-друге, здібностями називають не будь-які в загальному індивідуальні особливості, а лише такі, що мають відношення до успішного виконання певної діяльності чи багатьох діяльностей... По-третє, поняття “здібності” не зводиться до тих знань, наявніх та умінь, які уже вироблені у даної людині” [4, 129-130].

Учні, відрізняючись якостями, які забезпечують легкість та швидкість оволодіння знаннями, уміннями та наявністю іншомовного спілкування, потребують того, щоб ці відмінності були помічені, усвідомлені в педагогіческим і станові б для нового керівництвом до дій. Друга ознака здібностей свідчить про важливість цих якостей для прогресивних змін у навчальній діяльності учня.

Разом із тим, доводиться констатувати, що вчителі школ, а потім і викладачі вузів приділяють недостатньо уваги розвитку іншомовних здібностей у своїх гідогічниках. Оскільки здібності є індивідуальними, виникає необхідність в індивідуалізації самого навчання. В цьому, до речі, полягає один з аспектів гуманізації навчання як прояву уваги школи до особистості учня.

Вітчизняна педагогічна психологія та методика розуміє індивідуалізацію навчання іноземній мові як пристосування навчальних викладачів іноземних мов показує, що майже вісі зони проводять певну роботу в напрямку врахування індивідуальних особливостей студентів. Але, як правило, така робота проводиться стисливо і в основному стосується диференціації між учнями завдань різного ступеня складності, пред'явлення різних вимог до студентів, різної активізації учнів на заняттях. Отже, доводиться констатувати, що наявні врахування індивідуальних особливостей студентів не стало постійним принципом навчання іноземній мові. Так, зокрема, аналіз змісту домашніх завдань з іноземної мовою засвідчує, що практично він є для усіх студентів однаковим, а отже, для одних занадто складним, а для інших, наспаки, – легким.

Що ж стосується розвитку здібностей, то лише незначна частина теорично практико-практических викладачів переважається цим питання в процесі здійснення індивідуального підходу до студентів.

Відомо, що здібності не можуть виникнути поза діяльністю, але не будь-яка діяльність є джерелом психічного розвитку дитини. На думку Л. Виготського, “там, де середовище не створює відповідних завдань, не висуває нових вимог, не спонукає і не стимулює за допомогою нових цілей розвиток інтелекту, там мислення подлітка не розвивається відповідно до його уявленням про світ та його можливості, не доходить до інших форм чи досягає їх із значним запізненням” [2, 134]. Просте тренування у виконанні певних дій, наприклад, вправи на відліковання іменників, сказування готових фразотігів тощо веде до засвоєння навчального матеріалу, але не є засобом психічного розвитку.

Необхідною умовою здійснення індивідуалізованої підготовки фахівців у процесі навчання іноземної мови є можливість вибору студентом форм і засобів власної навчально-оздібності. Тільки в такому випадку він зможе перетворитися з керованого об'єкта на суб'єкта управління своєю діяльністю. За умови практичної реалізації даного методологічного положення індивідуалізація навчально-виковного процесу означає таку його організацію, за якої застосування обґрунтованої сукупності засобів навчання забезпечує максимальну продуктивність навчання з урахуванням індивідуальних інтересів та здібностей студентів. Готуючись до заняття, викладач іноземної мови повинен передбачити прис跳跃nі три рівні складності навчальних завдань: базовий, середній і високий, які студент може обрати за власним бажанням.

Для практичного здійснення індивідуалізації навчання необхідно стяг походити академічної групи, з якою працює викладач, на три підгрупи: дуже здібних, здібних, не дуже здібних. До певної міри такий поділ є умовним. Оскільки він передбачає можливість переходу студента в будь-який час з однієї підгрупи до іншої за умови, що він почав більш наполегливо працювати і викликати вищі здібності.

Навчальна діяльність, спрямована на розвиток здібностей, має відповідати певним принципам. Ці принципи були сформульовані ще Л. Виготським і розвинені його послідовниками Б. Теглевим та В. Кругельським:

1) Діяльність учня повинна не репродуктивний, а творчий (принаймані суб'єктивно творчий) характер.

Цю ж думку висловлює С. Рубінштейн: “Неправильно вважати, ... що будь-яка педагогічна робота повинна зводитися до прямого навчання та тренування, до навчання у вузькому значенні слова. Існує й інший, звичайно, більш складний, але і більш плодотворний шлях – шлях керівництва самостійною мислительною роботою учнів... Це і є шлях формування розумових здібностей учнів” [5, 67-68].

Навчані учнів використанню раціональних, узагальнених премісій навчальної діяльності, тренування їх психічних функцій (пам'ять, увага, мислення) – це і є оптимальний шлях розвитку іншомовних здібностей.

2) Навчальна діяльність повинна бути орієнтована не на вже досягнутий рівень розвитку здібностей, а на “зону найближчого розвитку” (термін Л. Виготського).

Даний принцип означає, що навчання, будучи доступним, разом з тим повинно викликати певне напруження розумових сил учнів. У протилежному випадку відбувається тупіцтвовання на мості, втрата інтересу до заняття, а отже, й гальмування тих психічних функцій, що знаходяться на стадії дозрівання. Реалізація даного принципу в умовах індивідуалізації навчання спонукає викладача пропонувати студентам першої групи, які не потребують постійної опіки, особливі завдання для творчої самостійної роботи. Вони можуть навіть виходити за межі матеріалів підручників, за межі обов'язкового мінімуму знань, передбаченого програмово. Цим студентам можна запропонувати самостійну роботу з додатковою літературою (це можуть бути біографії письменників, художників, учених, видатних людей). Окремі матеріали можуть бути використані для поширеного вивчення. Користь від цього подвійна: з одного боку, студенти першої групи поглинюють свої знання з предмета, а з іншого – це позивавлює інтерес у студентів інших груп.

Самостійною роботою для студентів, які складають другу підгрупу просто здібних учнів, може бути виконання вправ із підручника в ускладненому варіанті із включенням елементів творчості.

Завдання для студентів третьої підгрупи мають бути більш конкретними, практично спрямованими.

Якщо навчальна діяльність студентів першої групи характеризується праґненням рухатися вперед (самостійне вивчення матеріалу), в глибину (ускощлення роботи) і в ширину (започаткування додаткового, не передбаченого програмово матеріалу), то для третьої групи характерним є рух на основі постійного повернення до раніше вивченого і посиленого закріплення нового на достатній кількості вправ. Доступність змісту, об'єму і темпу роботи з навчальним матеріалом, як засвідчує практика, створює у студентів третьої групи позитивне ставлення до навчання, внаслідок чого у багатьох підвищується працездатність, і вони отримують можливість переходу до другої групи.

Існує декілька способів підбору диференційованих завдань: спочатку може бути задане одне скільки завдання всьому класові, потім кожній групі даються завдання різної складності; можна ж розпочати із завдань різної трудністі і перейти до загального завдання.

Поділши групи на три підгрупи, викладач поєднано запропонувати кожній із них навчальний матеріал, який відповідає здібностям студентів на даному етапі навчання. Така можливість створюється самим змістом навчального матеріалу. Він включає в себе три певні розділи. До першого розділу належить додатковий понадпрограмовий матеріал. Викладач використовує цей матеріал під час пояснення нового, щоб пояснювати заняття або доповінити матеріал підручника.

Безпосередньо після пояснення педагог перевіряє, чи усі студенти зрозуміли додатковий матеріал. Знання цього слід вимагати лише від сильних студентів. До другого розділу навчального матеріалу відноситься матеріал програм. Нехай пояснюючи студентам з середніми здібностями. Від студентів з невисокими навчальними можливостями слід вимагати грунтовного засвоєння найбільш суттєвого, основного матеріалу програми, тобто того, що можна називати третім розділом навчального матеріалу.

Таким чином, кожний студент отримує те, що він може засвоїти на певному етапі навчання, отримує знання, уміння та налітки на доступному для нього рівні.

Такий спосіб організації навчальної роботи зі студентами – не є принципово новим, а тим паче універсальним методом підвищення успішного засвоєння студентами іноземної мови, проте він допомагає викладачеві гарантувати досягнення високих результатів.

3) Діяльність учня повинна виявлятися глибокими позитивними мотивами. Прягому остання умова тісно пов'язана з попередньою.

На думку гуманістично зорієнтованих педагогів, в умовах внутрішньої мотивації учні свідомо праґнуть до розв'язання більш складних завдань. "Характерно, що за умов вільного вибору навчальних завдань, розв'язування яких не пов'язане з певними заходами вчителя, учні надають перевагу більш складним завданням, аніж легким. Оскільки радість пізнання є тим сильнішою, чим складніший процес пізнання", – резюмує Ш. Амонашвілі [1, 160].

Таким чином, пропонованій індивідуальній підхід до організації процесу навчання, не дзвінчиться на його давню історію, на наш погляд, все ще залишається досить актуальним напрямком у галузі науково-педагогічних пошукувих шляхів підвищення ефективності освітнього процесу і потреб подальшої розробки та обґрунтування психолого-педагогіческих умов індивідуалізації навчання іноземній мові.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвілі Ш.А. Легкостіно-гуманістична основа педагогіческого процеса. – Мінськ: Ізд-во Мінського гос. університета, 1990. – 560 с.
2. Виготський Л. С. Мисленіє вірч. Собр. Соч. – М., 1982. – Т.2. – С.134.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991. – 219 с.
4. Телліов Е.М. Способності та одареність / Психологія індивідуальних розличий. Тексты. – М., 1982. – С.129-130.
5. Рубенштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / Психология индивідуальних розличий. Тексты. – М., 1982. – С.67-68.

## ЗА РУБЕЖЕМ

Бланка ЄРЖАВКОВА,  
Відділ СКОМОРОВСЬКИЙ

### ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ ПЕТЕРА ПЕТЕРСЕНА

У зв'язку з недостатністю інформації щодо теорій і практики європейських альтернативних шкіл, які працюють за так званим ієна-планом, вважаємо доцільним представити головні його ідеї. Це буде особливо корисним для педагогів, які в пошуку різних нетрадиційних форм і методів роботи з учнівським молодіжю ставлять за мету здійснення особистісно орієнтованого навчання.

Педагогічна концепція ієнських шкіл є синтезом Багатогранного розвитку світового прогресивного педагогічного руху двадцятих років ХХ століття. Її творець – німецький педагог, професор університету в Ієні Петер Петерсен був високоексплікованим науковцем та організатором змагання цілого прогресивного руху нового виковання. У своїх педагогічних працях він гостро виступав супроти тодішньої школи, яка, на його думку, недостатньо обирає про розвиток особистості учня.

#### 1. Життєва педагогічна діяльність Петерсена

Петер Петерсен народився 26 липня 1884 року у Фленсбурзі (Німеччина) в селянській родині. З малих літ на прикладі власного села, де проживав, мав нагоду познання, наскільки люди залежні один від одного. Таке познання спільноти мало вирішальне значення для майбутнього педагога.

Навчався в сільській школі, гімназії (середню освіту здобув у 1904 р.). Потім студіював у Лейпцигу теологію, філософію, психопатологію і народну економіку. Докторську дисертацію здійснив в Ієнському університеті. В 1909 р. склав державні вчительські іспити. У 1910-1920 роках працював як учителем у Гамбурзі, де почав займатися реформовою шкільного навчання. З 1912 р. обирався головою Спілки присвяченників шкільних реформ. Свою наукову габілітаційну дисертацію здійснив у 1920 р. у Гамбурзі. У 1923 р. був запрощений на посаду доцента педагогіки Ієнського університету. Водночасі Петерсен перебрав керівництво приєднаної до університету експериментальної школи. Його концепція, розроблена і застосована на практиці, увійшла в історію як ієна-план. Уперше вона була представлена на конференції у Швейцарії в 1927 р. Її матеріали опубліковані в книжці під назвою "Малий ієна-план" (Der Kleine Jena-Plan), яка скоро стала педагогічним бестселлером. З того часу Петерсен виступав із доповідями в різних країнах світу, організовував експериментальні школи. Крім освітніх та науково-педагогічних проблем, він займався також історико-філософськими питаннями [4, 23].

Петер Петерсен раптово помер у 1952 р. А півтора року перед тим його експериментальна школа, незважаючи на протест батьків та учнів, була закрита й заборонена, "як реакційний, дуже небезпечний залишок Веймар-республіки". З 1949 р. Петерсенові заборонили брати участь у державних іспитах університету. Так завершилась його 26-річна неавтомата науково-експериментальна діяльність у галузі педагогіки. "Це був удар долі, який неможливо накоти в ідшкодувати", – писав один із близьких співпрацівників Петерсена [3, 410].

#### 2. Найголовніші засади ієна-плану.

На першому місці – створення сприятливого мікроклімату, оптимізація багатогранного, відкритого життя шкільної спільноти. Спільнота підтримується сферою соціального виковження [11, 285].

Характерні особливості ієна-плану:

1. Гетерогенні групи замість вікових гомогенних класів.
2. Чіткий тискнений план окремих груп, який здійснюється в таких організаційних формах освіти, як бесіда, гра, практика, ігри та розваги, відзначення свят та урочистостей.

3. Замість класної за участю дітей створюється школільна життєвого кімнати.
4. Відсутність традиційного оцінювання учнів балами та гарантія переходу до наступних класів [1, 285].

**Національно-педагогічні засади навчання.** На думку Петерсена, педагогіка є важливовою науково-виковською дисципліною, яка трунтується на національних засадах. Він вважає націю не як ідею й недоскоєне завдання, а як життєву реальність, найголовніший чинник, середовище, у якому людина живе, відчуває особисте земне життя.

Нація також розуміється як етичне поняття, що поєднує всіх, хто до неї належить. Це духовна основа, але не в розумінні інтелектуальності, а як найскладніший зв'язок національної спільноти, подібний до Віри і Любові, на яких тримається сім'я та родина. Оскільки любов до нації і гордість за свою народність є зрозумілі там, де державне й національне життя громадян сприяє розвитку здібностей кожного, так само розглядається середовище школи. Тут може бути лише єдиний шлях, що не придушує і калічує національну свідомість: школільне життя, яке надає духовні основи розвитку учня з допомогою активної діяльності, підтримування ідеалів колективу. Навчальний захід є необхідним елементом національної структури суспільства, а не простовою інституцією, де молодь нації здобуває найрізноманітніші знання та уміння [16, 169].

**Помилка до життя.** Петерсен дійшов висновку, що традиційна школа не сприяє здоров'ю дітей не тільки способом організації та розміщення учнів, але й системою навчально-виковського процесу. Тому треба, щоб навчання сприяло добігтихому стягленню до здоров'я дітей. Йдеєю є не тільки про фізичне здоров'я. Педагогічний колектив повинен забезпечити належні умови для підтримання і збереження їхньої життєдіяльності, запобігати захворюванням. Петерсен акцентує на взаємозалежності фізичних процесів і психіки особистості, оскільки все поєднане з сутністю людини. Педагогіка має використовувати результати інших наук, зокрема, психології, фізіології, генетики, гігієни та ін. Отже, увага до фізичного розвитку та здоров'я дітей, морального виковсьання як передумови для формування особистості, вимагає організаційних змін діяльності школи [9, 5].

**Принцип організації груп.** Петерсен увів в ієна-шпані єдину організацію навчання учнів – не в класах на підставі року народження, а в групах. Принциповим уважає питання: яка структура є для дітей під час навчання та виховання найкращою, щоб вони залишалися здоровими. Ієна-спроба по-новому актуалізувала цю проблему. Її система спирається на поділ восьмирічної школи на три, а десятирічної – чотири основні групи. Вони характеризуються такими ознаками:

**Нижча група (Unterguppe) –** це ступінь ігрових занятт та формуючих і експериментальних активностей. Петерсен спирається на Фребеля, інший правильно обґрунтував тезу про те, що діти вже від грудного віку об'єднуються через гру. Гра, навчальні заняття, праця і творчість внутрішньо пов'язані. На підставі цих принципів треба організовувати перший навчальний рік дітей, де насамперед мають переважати ігрові форми і “природне навчання” (*naturliches Lernen*).

**Середня група (Mittelgruppe) –** робочий, предметний ступінь; це справжній час для дидактичного закріплення всіхгалузей, з усіма засобами, які необхідні для школи як засадові процесу групового навчання (*Gruppetunterricht*). На даному ступені розпочинається збільшення кількості курсів. Учили середньої групи мають стійкі природні пізнавальні інтереси, які у цьому віці є досить інтенсивними. Вони хочуть знати, наприклад, як що робиться, які інструменти для чого потрібно, якими принципами треба керуватися тощо. Тому такий ступінь можна назвати також “робоча граматика” (*Werkgrammatik*).

**Найвища група (Obergruppe) –** ступінь вільного розвитку на підставі навчання та з акріпленням вивченого. Велика увага звертається на розвиток навичок самоврядування і самоосвіти. При такому підлітковому можна використати навчальні можливості і пізнавальні інтереси школярів.

**Життя в групах.** Життя дітей в основних групах організовується навколо їхнього керівника. Воню створює ґрунт для всієї педагогічної і навчальної праці. Кожен учень має своє особисте життя в середовищі школи. Під поняттям “життя дітей” вважається справжнія, не фальшивка життєдіяльності на підставі особистої сутності та існування, не визначеного школою тачителем, державою або церквою. Усі авторитети мають до певної міри обмеження своєї сили, щоб не збуджувати конфлікти. На думку Петерсена, це колишній учитель не брав

до уваги. Він в загальному не був скідом для того, що учні передовсім від Бога, надані педагогові для опіки, що він мусить їхнє дитинство поважати й оберігати [16, 170].

### 3. Педагогічні ідеали Петерсена і сучасна школа.

Педагогіка Петерсена нині вважається актуальним, займає в концепції особистісно-орієнтованого навчання чільне місце. У зв'язку з цим постає запитання: чому ювісський план не має широкого використання і чому його головні ідеї поза узагово шкільних педагогів? Чи притягніть полягає в тому, що сучасна доба наслідує інші напрямки, відрізняні від тих, які собі уявляє Петерсен? [4, 141].

Можна стверджувати, що наша епоха характеризується, з одного боку, бурхливим розвитком науки і техніки, з іншого, – духовною безпорадністю, яка зумовлена швидкою зміною теорій, ідеологій та поглядів. Петерсен вважав за обов'язок зосередити свою працю на особистісних проблемах і актуальних завданнях виховання, тобто розвивати людську гуманітарість і формувати її через виховання. Очевидно, це є причиною, чому ідеї видатного педагога не мають такого широкого застосування в сучасній практиці навчально-виховного процесу. На превеликій жаль, у більшості шкіл на першому місці навчання і значно менше часу приділяється висновкам питанням.

Петерсен зробив такі висновки:

- школа в загальному та навчання зокрема підлягають пріоритетові виховання (Priorität der Erziehung): виховання як процес гуманізації людини або домінує перед навчальними завданнями, або є пріоритетом і виховання, і навчання одночасно;

- гуманізація може здійснюватися тільки в середовищі шкільного життя (Schulleben). Взаємне співжиття та співпраця формують духовні чесноти, які учнівською спільнотою розвиваються та закріплюються, що в кінцевому результаті сприяє духовно-моральному вихованню [4, 143].

Педагогіка Петерсена вибудована на принципі спільноти, а не конфлікту. В центрі уваги поведінка учня всередині колективу, підтримання зв'язків з іншими дітьми. Конфлікти, що виникають, слід вирішувати спільнотою, розумною взаємною співпрацею.

Як одну з характерних особливостей навчання в сучасній школі можна відзначити поняттям “відпедагогування”. На чільному місці – уроки та отримування інформації технологіями з метою пристосування до навколошнього світу. Виховні завдання відступили на задній план. Усунення виключного педагогічного впливу школи є наслідком перевантаження навчальним змістом. На інші завдання школа не має часу. Безперечно, можна і сьогодні з найти класи, в яких учитель використовує коопераційну форму роботи з метою групової діяльності учнів. Проте в загальному переважає вищезгадана практика школи. Кооперація та групова орієнтація навчання є, на жаль, скоріше справа теорії, зокрема в процесі підготовки вчителів. Переїзда “виховуючого”, “наставницького” навчання (Bildungsunterricht) має глибоке коріння у минулому (Петерсен, зокрема, детально вивчав педагогіку Гербартта). Виховуюче навчання було і є підтверджене пристушенням, що одночасно зі здобуттям знань впливає на особистість учня і виховання. Це можна брати до уваги тільки частково. Надмірність змісту освіти та продуктивного тиску виникає на підставі вимог навчальних планів. Неможливо закривати очі перед дійсністю, адже можна доба вимагає від школи відповідності багаторічнісі опосередкованим знанням. Це, саме розуміло, стосується і сучасності.

Чого сучасна школа хочеть позбутися? Загальноосвітні заклади повинні орієнтуватися не лише на здобуття учнями знань, а й на розвиток інших загальних здібностей, необхідних для суспільного життя. Важливими цілями навчання є активна пізнавальна праця та творча діяльність учнів, самоаналіз і самоосвіта, добра людська поведінка та ін. Це однак передбачає, щоб школа відмовилася від “зредукованого образу людини”, на підставі якого сьогодні відбувається навчання. Треба позбутися таких негативних явищ, як:

- орієнтація передовсім на “голову”, а не на “голову, руки і серце”;
- розвиток тільки інтелекту, бачення в умежі об’єкта, якій потрібно формувати на підставі структур та норм постіндустріального суспільства;
- ставлення до школята як до окремого індивіда, которому немає необхідності кооперуватися щодо спільнотного вирішення проблем [16, 290].

Типова загальноосвітня школа дотримується виневинованих тенденцій і в кращому випадку пробує лікувати тільки деякі симптоми. Наприклад, намагається допомогти учням набувати телекомунікаційних технологій, тоді узагороджує новий предмет – комп'ютерне навчання.

Школа, заснована на педагогіці єнського плану, залишає до усвідомлення власників завдань виксовання та навчання. При цьому беруться до уваги всі вимоги, які ставить сучасність, і реалізуються з метою формування навчальних умінь і норм відповідної поведінки, коопераційної співпраці та особистої діяльності у здобутті знань. Вона намагається підготувати нову генерацію до індивідуального і суспільного життя. Ця школа розвиває учня як цілісну особистість у єдиності тіла, розуму та душі.

*Що можуть офіційні макети з'ясувати?* Загальні освітні навчальні заклади неможливо перевести у масовій практиці на технологію роботи за єнським планом, тому виникає запитання: що можна творчо використати, принципово не змінюючи традиційну організацію школи?

Розглянемо окремі аспекти цієї проблеми.

1. *Приклад гуманізму.* Петерсен вказуває на те, що шкільне виксовання, забезпечуючи всебічний розвиток дитини, має наслідок перед дбати про підвищення моралі. Учень і дорослі повинні вчитися робити добро у взаємному співжитті та в співі про інших. Особистісну гуманітарну не отримує в цій континуумі покоління, вона мусить цього спочатку навчитися. Тому треба здійснювати гуманізм у класах та групах.

2. *Форми організації навчальних заняття.* Учитель позиціонується як ініціатор відкритих форм навчання, зокрема соціально-інтегративну форму навчання та партнерської роботи. Одночасно треба створювати передумови для активної діяльності учнів. У тижневому плануванні слід передбачити час для “вільної” та “обов’язкової” роботи. В рамках “вільної” роботи доцільно отримовувати теми, найбільш цікаві учням, пов’язані з їхніми захопленнями та особистими ідеалами. Школирам надається можливість для реалізації проектів та інших форм “діяльного навчання”. “Вільна” форма забезпечує розвиток особистості та особистого життя. Її треба доповнювати та супроводжувати обов’язковими формами навчання. З цією метою педагогіка єнського плану передбачає найрізноманітніші “курси”. Головним їхнім завданням є здобуття мінімально потрібних знань із певних фахів. Важливо, щоб здобуте знання не було ізольоване, а пізнане у взаємних зв’язках.

3. *Навчання в групах.* Єнський план передбачає навчання у так званих основних групах (Stammgruppe). Щоб вирівняти освітній рівень всередині гетерогенної і створити гомогенні групи, в окремих основних групах проводиться внутрішня диференціація. Зовнішня диференціація забезпечується створенням різних груп. У такий спосіб можна досягти постійного підвищення індивідуального результату та засвоєння специфічних умінь та навичок. Зовнішня диференціація вимагає дуже обережного і педагогічно доцільного підходу. Засадничим є те, що кожен учень повинен мати своє постійне місце – духовну батьківщину, з якою тісно пов’язаний. Таким місцем є основна група, в якій він залишається три роки. Внутрішня диференціація, яка здійснюється у формі індивідуального навчання, приносить набагато кращі результати як в інтелектуальному, так і моральному та соціальному розвитку учнів.

4. *Співпраця з батьками.* Вона є одним з основних принципів єнського плану. На думку Петерсена, заклад освіти має сенс тільки тоді, коли співпрацює з громадськістю та родинами учнів. Створюється шкільна община (рада), куди, крім педагогів входять батьки та представники громадськості. Вона готове і проводить батьківські збори (окремих основних груп або цілої школи), великі щомісячні наради, спільні свята та ігри. Для батьків створюються всі можливості, щоб вони могли поділитися своїми думками щодо форм і змісту навчання і виксовання іхніх ділей.

5. *Оцінювання навчальних досягнень.* Про існуючу систему оцінювання результатів та навчальних досягнень школярів Петерсен відгукується негативно. Він писав, що “вони стали масштабом для знань і вмінь, подібно як і для оцінювання особистості школяра. Вони є явищем, яким вимірюємо і чиєслами висловлюємо, хто і що є, як розуміє і відіє”. До цього він зауважує, що треба безумовно очікувати об’єктивних навчальних та виксових результатів від кожного виду роботи в школі. Важливо, щоб досягнення були отримані як наслідок його особистого навчального напруження, тобто самостійного роботою, і щоб це були оцінки “сuttєві, чергові і серйозні” [16, 261].

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Гончаренко, С., Український педагогічний словник. Київ, 1907. – 347 с.
2. Döpp-Vorwald, H., Petersens-Minima, Die grundgedanken der Erziehungslehre Peter Petersens. In: *Ganzheitliche Bildung*. – XVIII. – 1967. – 410 s.
3. Döpp-Vorwald, H., Peter Petersen. In: *Thüringer Erzieher*, Köln – Graz, 1966. – 476 s.
4. Dietrich, Th., Die Pädagogik Peter Petersen. Der kleine Jena-Plan; Modell einer humanen Schule. Bad Heilbrunn, 1991. – 232 s.
5. Dietrich, Th., Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn, 1991. – 342 s.
6. Jíra, V., *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno, 1997. – 247 s.
7. Mieskes, H., Jena-Plan und Schulreform. Oberursel. – T., 1966. – 324 s.
8. Petersen, P., Der Jena - Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Weinheim/ Basel. – 248 s.
9. Petersen, P., Praxis der Schulleben nach dem Jena-Plan. Weimar, 1934. – 347 s.
10. Rydl, K., *Skoly t.zv. Janského plánu*. Pedagogika, roč. XVIII, 1993/3. – 242 s.
11. Rydl, K., *Výzva: Co může oficiální škola převzít z janského plánu?* In: *Pedagogika, časopis pro vědu o vzděláni a výchově*, roč. XVIII, 1993/3. – 312 s.
12. Singule, F., *Pedagogické směry XX stol. v kapitalistických zemích*. Praha, 1966. – 292 s.
13. Singule, F., *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha, 1992. – 312 s.
14. Singule, F., Rydl, K., *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha, 1988. – 347 s.
15. Skiera, E., *Die Jena-Plan – Bewegung in den Niederlanden*. Weinheim, 1982. – 276 s.
16. Vánová, R., *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha, 1997. – 356 s.

Станислава Давута ФРЕЙМАН

## **УЧЕНИКИ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ И ГИМНАЗИЙ ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА “ТЕХНИКА”**

Ученики, получая знания и навыки по разным школьным предметам, могут иметь к нему различное отношение. Результаты работы школьников не всегда являются удовлетворительными, а некоторые методики повышения результативности обучения малоэффективны.

Согласно проф. В.Шевчуку, результаты учебы в наибольшей мере определяют три фактора: программа обучения, методика каждого из предметов обучения и мотивация учебы.

Мотивация, как пишет И.Рейковски, воспринимается как процесс регулирования, который выполняет функцию управления действиями с тем, чтобы они привели к достижению определенного результата. Мотивация является движущей силой и основным фактором поведения учащихся и их достижений в школе. Без соответствующей мотивации не проявится необходимая в учебно-воспитательном процессе активность учащихся, не будет заинтересованности и эмоционального отношения к активности, способности к восприятию и закреплению передаваемых им знаний и навыков, к их самостоятельной работе, а также к преодолению связанных с этим трудностей. Поэтому очень существенным является определение, какими мотивами руководствуются учащиеся, в чем состоит причина их творческих и активных действий на уроках либо, напротив, пассивного и пренебрежительного отношения к предмету.

Определение мотивов упрощает создание учителем ситуаций, при которых ученики могут реализовать свои стремления. Кроме того, понимание мотивов, характерных для определенных групп учащихся, может помочь выявить направление педагогического воздействия с целью укрепления либо изменения мотивов учебы.

Целью нашего исследования является определение мотивов изучения предмета техники учениками начальных школ и гимназий. Исследование было проведено в 2000/2001 учебном году. Оно охватывало 1167 учащихся IV-VI классов начальной школы и 390 I-II классов гимназии. Нами были получены ответы на следующие вопросы:

- Каким является отношение учеников к предмету “Техника”?
- Какие мотивы изучения этого предмета у учеников старших классов начальной школы и гимназии?
- Существуют ли (и если – да, то какие) различия в мотивации изучения предмета “Техника” у девочек и мальчиков?

Чтобы определить, какими мотивами руководствуются при изучении предмета “Техника” представленные группы учеников, использовался метод диагностического гондирования. В

анкете были поставлены два вида вопросов: Зачем изучать предмет "Техника"? Что наиболее располагает к изучению и позволяет устоять перед нежеланием изучения этого предмета? Ответы учеников были анонимными. Исследуемым была предоставлена полная свобода высказываний. Проведенное таким образом анкетирование позволило не только определить побудительные мотивы учебы, но предстаиво, кроме того, богатый материал для установления причин, определяющих собственно эти мотивы.

Проведенное исследование выявило, что ученики начальных школ, а именно на них мы акцентировали внимание в первую очередь, проявляют в большинстве случаев положительное отношение к предмету "Техника". Установлено, что большинство (75,5%) учеников IV-VI классов изучают этот предмет с удовольствием. Среди заинтересованных этим предметом есть как мальчики (76,2%), так и девочки (74,7%). Только 18% учеников утверждали, что без энтузиазма изучают этот предмет. Здесь проявился небольшой перевес девочек. Как девочки, так и мальчики, основной причиной нежелания изучения предмета называли преобладание теории над практическими занятиями, а также отсутствие лабораторий либо их слабое оснащение. Среди детей, не имеющих определенного мнения по этому вопросу, было 7,1% мальчиков и 6,0% девочек.

Какие мотивы побуждают учеников начальных школ к желанию изучения техники? Детальный анализ высказываний об этом вопросе анкетируемых позволил дать количественную оценку мотивам согласно частоте их появления и представить их в виде таблицы 1.

Таблица 1

## Мотивы изучения предмета "Техника" учениками начальных школ

№	Мотивация учебной деятельности	Частота высказываний*					
		Девочки (N=425)		Мальчики (N=456)		Всего (N=881)	
		п	%	п	%	п	%
1	Интересуюсь техникой вообще	102	24,0	193	42,3	295	33,5
2	Хочу быть хорошим учеником и по всем предметам получать высокие оценки	164	38,6	103	22,6	267	30,3
3	Нравится преподаватель этого предмета	152	35,8	94	20,6	246	27,9
4	Люблю занятия по домашнему хозяйству	184	43,3	52	11,4	236	26,8
5	Знания и навыки необходимы в повседневной жизни	97	22,8	75	16,4	172	19,5
6	Люблю мастерить	32	7,5	135	29,6	167	18,9
7	Хочу выучить правила дорожного движения и получить права на вождение велосипеда	71	16,7	77	16,9	148	16,8
8	Желаю познать проблемы мира техники	58	13,6	27	5,9	85	9,6
9	Люблю этот предмет (интересная тема)	24	5,6	48	10,5	72	8,2
10	Техника – обязательный предмет и я должен его изучать	22	5,6	40	8,8	64	7,3
11	Изумаю, т.к. этого требуют родители	31	7,3	31	6,8	62	7,0
12	Преподаватель проводит уроки интересно и увлекательно	35	8,2	14	3,1	49	5,6
13	Люблю черчение	20	4,7	24	5,3	44	5,0
14	Это легкий предмет и не требует больших усилий	10	2,3	30	6,6	40	4,5
15	Люблю моделирование	10	2,3	30	6,6	40	4,5
16	Хочу попасть в определенную гимназию	19	4,5	8	1,7	27	3,0
17	Меня стимулирует положительное отношение учителя	10	2,3	8	1,7	18	2,0
18	Люблю работать с материалами из бумаги	7	1,6	5	1,1	12	1,4
19	Знания пригодятся в дальнейшем образовании, при получении специальности	4	0,9	6	1,3	10	1,1

\*Ученики указывали по две и более причин, поэтому численные показатели и их процентные значения не следует суммировать.

Детальный анализ ответов анкетируемых указывает, что значительная часть из них как главный мотив называют заинтересованность техникой (33,5%). Желание быть хорошим учеником и по всем предметам получить наилучшие оценки признали 30,3% опрошенных. 27,9% опрашиваемых этой группы откровенно говорят, что учатся только потому, что любят учителя этого предмета. Относительно большой группе учеников (26,8%) нравится занятия по домашнему хозяйству. Для 19,3% опрашиваемых мотивом, побуждающим к изучению этого предмета, является убеждение, что знания и умения необходимы в повседневной жизни. Люблю мастерить – это мотив, которым руководствуется 18,9% учеников IV-VI классов. Необходимо отметить, что почти 17% от общего числа опрошенных с удовольствием изучает технику, так как хотят изучить правила дорожного движения и получить права на вождение велосипеда.

Немного реже желание изучать технику как один из школьных предметов продиктовано стремлением познания мира техники в целом (9,6%), возможностью чертить (5,0%), собирать модели самолетов (4,5%). В немногих случаях побуждением учить этот предмет является тот факт, что это легкий предмет и не требует больших усилий (4,7%), а также, что учить этот предмет требуют родители (7,0%). Для некоторых учеников, несмотря на то, что они ходят только еще в начальную школу, мотивом, склоняющим к устремленному изучению, является желание попасть в "престижную" гимназию (3,0%) и сознание, что знания, полученные на этих занятиях, пригодятся в дальнейшем образовании и получении специальности.

Собранный эмпирический материал показал, что ученики гимназии, как и ученики начальных школ, также проявляют положительное отношение к предмету "Техника", 89,8% от общего числа опрошенных учащихся учатся с удовольствием. В этой группе анкетируемых более заинтересованными являются мальчики (91,8%), чем девочки (87,7%). Среди опрашиваемых лишь немногие (7,9%) изучают этот предмет без особого удовольствия. Это утверждали немного чаще девочки (8,2%), чем мальчики (7,7%).

Из анализа ответов гимназистов следует, что причиной нежелания изучения техники является преобладание теоретических занятий над практическими и отсутствие технической лаборатории.

Вид и частота мотивов, которыми руководствуются анкетируемые гимназисты, изучая технику, представлены в таблице 2. В представленных табличных данных замечено, что значительно большая часть гимназистов (75,7%) изучает технику с удовольствием, поскольку знания и умения необходимы в повседневной жизни. Большая группа опрашиваемых (36,8%) хочет познать проблемы современной техники либо интересуется техникой вообще (35,4%). Почти 26% анкетируемых утверждает, что любит мастерить. 23,7% учеников мыслят о перспективе и свое положительное отношение к предмету обосновывает желанием попасть в лицей, а 17,4% конкретно отмечает, что полученные знания по данному предмету будут необходимы в дальнейшем образовании, при получении специальности.

Для относительно большой группы учащихся-гимназистов фактором, склоняющим к учебе, является личность преподавателя, проводящего интересно занятия (20,3%), а также его положительное и стимулирующее отношение к ученикам (18,3%).

Немногие из анкетированных свое желание изучать этот предмет обосновали тем, что: это легкий предмет и не требует больших усилий (10,8%), этот предмет является обязательным (14,6%), нравится изучать проблемы, связанные с экологией (8,7%), хотят быть хорошими учениками и иметь высокий средний балл (8,6%), хотят получить права на вождение мотороллера и велосипеда (4,0%).

Проследим мотивы изучения техники, учтывая пол учащегося. Как видно из таблицы 1, в начальной школе доминирующими мотивами у девочек были: учусь, так как люблю работу по домашнему хозяйству (43,3%); хочу быть хорошей ученицей и по всем предметам иметь наилучшие оценки (36,6%); нравится учитель по этому предмету (35,8%) и вообще интересуюсь техникой (24,0%). Другие мотивы назывались с меньшей частотой.

При анализе мотивов учения мальчиков ясно иная иерархия критерии, чем у девочек. Почти 50% мальчиков отметили, что изучают этот предмет, так как вообще интересуются техникой, а 29,6% – нравится мастерить. Для мальчиков, как и у девочек этого возраста, имеет

значение желание быть хорошим учеником. На этот мотив указали 22,6% опрашиваемых мальчиков. Относительно часто (20,6%) мальчики отмечали, что к изучению этого предмета их мотивирует учитель, который им нравится и который интересно проводит уроки.

Несколько иная ситуация в группе анкетируемых девочек и мальчиков – учащихся гимназии. Наблюдается, что все большее значение имеют мотивы, следующие от необходимости выбора дальнейшего образования.

Таблица 2

## Мотивы изучения предмета "Техника" учащихся гимназий

№	Мотив	Частота выказывания*					
		Девочки (N=425)		Мальчики (N=456)		Всего (N=881)	
		п	%	п	%	п	%
1	Знания и навыки необходимы в повседневной жизни	167	93,8	98	56,9	265	75,7
2	Желание познания проблем современной техники	82	46,1	47	27,3	129	36,8
3	Интересуюсь техникой в целом	75	42,1	49	28,5	124	35,4
4	Люблю мастерить	67	37,6	23	13,3	90	25,7
5	Хочу попасть в лицей	39	33,1	24	13,9	63	23,7
6	Преподаватель очень интересно проводит занятия	36	20,2	35	20,3	71	20,3
7	Люблю преподавателя, т.к. мне нравится его положительное отношение к ученикам	29	16,2	35	20,3	64	18,3
8	Знания пригодятся в дальнейшем образовании, при получении специальности	34	19,1	27	15,7	61	17,4
9	Техника – общийальный предмет	19	10,6	32	18,6	51	14,6
10	Это легкий предмет и не требует больших усилий	13	7,3	25	14,5	38	10,8
11	Люблю исследовать проблемы, связанные с экологией	20	11,2	10	5,8	30	8,6
12	Хочу быть хорошим учеником и получить наивысший средний балл	13	7,3	17	9,9	30	8,6
13	Люблю занятия, связанные с домашним хозяйством	5	2,8	16	9,3	21	6,0
14	Хочу получить права на вождение мотороллера и велосипеда	10	5,6	4	2,3	14	4,0
15	Люблю черчение	1	0,5	3	1,7	4	1,1
16	Учуясь, т.к. это требуют родители	2	1,1	2	1,2	4	1,1

\*Учащиеся указывали по две и более причин, поэтому числовые показатели и их процентные значения не следует суммировать.

Из данных, содержащихся в таблице 2, следует, что на первом месте как у мальчиков (93,8%), так и у девочек (56,9%) находится мотив – изучать, поскольку знания и умения необходимы в повседневной жизни. Следующие места как у мальчиков, так и у девочек в разной степени занимают мотивы: изучать, либо хочу знать задачи современной техники (мальчики 46,1%, девочки 27,3%) и т.к. вообще интересуюсь техникой: мальчики (42,1%, девочки 28,5%). Необходимо отметить, что мальчики-гимназисты значительно чаще (33,1%), чем девочки (13,9%) мотивированы изучение этого предмета желанием попасть в лицей и тем, что полученные знания пригодятся в дальнейшем образовании при получении профессии.

Относительно часто та же группа мальчиков (20,3%) и девочек (20,2%) отметили, что на желание изучать технику влияет преподаватель, который очень интересно проводит занятия.

Приведенный выше анализ результатов исследования мотивов изучения техники не будет глубоким, если остановиться только на описании мотивов опрашиваемых без их обобщения и классификации. При выделении видов мотивов используется принцип классификации, предложенный З.Путкевичем.

Учитывая предложенный З.Путкевичем принцип деления на категории, а также собранный эмпирический материал, нами выделены следующие основные группы мотивов учебы: практические-профессиональные, познавательные, амбициозные, практические-школьные

(когда в литературе определяется как практический расчет). Виды мотивов присутствуют у опрашиваемых учащихся как начальных школ, так и гимназий. Разница наблюдается только в их интенсивности.

Проблема установления факторов, определяющих эффективность процесса изучения техники, среди которых существенное место занимают мотивы, является очень сложной. Несмотря на вышеуказанные трудности, можно сформулировать следующие утверждения.

Наиболее частым мотивом изучения техники учащимися начальных школ являются *познавательные мотивы*. Основными мотивами учебы этой категории являются интерес к техникой вообще, нравится мастерить, а также желание знать правила дорожного движения и получения прав на вождение велосипеда. На втором месте находятся *амбициозные мотивы*, среди них – стремление к хорошим оценкам не только по технике, но и по всем предметам в школе. Достаточно выразительно среди данной группы опрашиваемых проявляются *практико-профессиональные мотивы* – желание получить знания и навыки, необходимые в повседневной жизни, особенно в домашнем хозяйстве.

Замечено, что по мере развития учеников становятся более любознательными, а мотивы поступков – все более сложными. У учащихся гимназий большее значение приобретают мотивы, вытекающие из связи между изучением техники и перспективой собственного дальнейшего развития – учебы или работы, а именно – категория *практико-профессиональная*. Наиболее часто мотивами этой категории являются: учусь, так как знания и навыки необходимы в повседневной жизни, хочу попасть в лицей и поэтому знания мне необходимы для дальнейшей учебы и получения специальности.

Следующее место занимают *познавательные мотивы*. Большое распространение в этой категории получили такие мотивы: желание знать задачи современной техники и вообще интерес техникой. Такие мотивы имеют большое значение для формирования не только контекста, но и личности ученика.

На третьем месте оказались *модели практико-школьных* (практического расчета).

Результаты обработки эмпирических данных подтверждают тезис о том, что пол в определенной мере является фактором дифференциации мотивов изучения техники. Причем эта зависимость более выраженно проявляется в начальных школах, чем в гимназиях.

Важными мотивами для девочек в начальной школе оказались: мотивы из категории *практико-профессиональных* (люблю заниматься домашним хозяйством); *амбициозные* (хоту быть хорошей ученицей и получать по всем предметам лучшие оценки) и *практического расчета* (нравится преподаватель этого предмета). В свою очередь, мальчики на этом уровне образования приводят прежде всего мотивы *познавательного типа* (вообще интересуются техникой, любят мастерить). В следующей очередности руководит ими, как и девочками, *амбиция*, в основном, быть хорошим учеником.

Девочки и мальчики, учащиеся гимназии, руководствуются также мотивами *практико-профессиональных*, среди них – знания и умения необходимы в повседневной жизни, желанием продолжать образование после окончания гимназии. Характерно, что не наблюдается явно выраженной разницы у мальчиков и девочек в других категориях мотивов. Таким образом, второе место занимают мотивы *познавательного типа* (желание знать задачи современной техники и заинтересованность техникой вообще). На третьей позиции оказались *амбициозные мотивы*.

Важную роль в изучении техники на рассматриваемом уровне образования, несколько чаще для девочек, чем для мальчиков, имеет связь с преподавателем, с его личностью. Отсюда и относительно высокий рейтинг занимают мотивы *практического расчета* – (нравится преподаватель, учащийся стимулирует его положительное отношение к нему, он проводит уроки интересно).

Представленные в этой работе результаты, связанные с исследованием побудительных мотивов изучения техники учащимися начальных школ и гимназий, не исчерпывают всей проблемы, играющей не последнюю роль в процессе обучения. Знание стимулов, побуждающих учащихся учиться, имеет существенное значение для повышения эффективности обучения, так как позволяет учителям акцентировать внимание на желаемых реакциях учащихся и ослаблять нежелательные, тормозящие развитие их личности.

# ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Беата КУШКА

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Школа України переживає новий період свого розвитку. Рішенням Міністерства освіти і науки України впроваджуються нові програми для всіх категорій шкіл, що розроблені у світі сучасної науки, техніки та культури. Перебудова змісту навчання викликала піднесення творчої активності вчителів, керівників шкіл, методистів. Вирішуючи актуальні завдання, поставлені сьогоденням, вони звертаються за допомогою до педагогічної науки.

Метою нашої роботи є намагання виявити і попередити таке негативне явище у сучасному навчальному процесі, як формалізм. Ми намагаємося також проаналізувати шляхи удосконалення сучасного уроку. Наше дослідження не претендує на висвітлення даної проблеми, воно лише акцентує увагу на деяких її аспектах.

Під формалізмом знань слід розуміти відриг форм вираження знань від їхнього змісту, механічне запам'ятовування навчального матеріалу без виразного його розуміння. Для з'ясування природи формалізму необхідно розглянути наступні питання:

- Що таке знання?
- Що називається змістом та формовою знань?
- Який зв'язок існує між ними?

Усе необхідне для свого існування людина виробляє із природних матеріалів за допомогою різноманітних засобів праці. Саме в процесі праці сформувалася свідомість людини, її мислення. Все, що людина спостерігала у навколоїшній дійсності, знаходить відображення у її свідомості, думках. Це відображення дійсності у свідомості людини і є знання.

Завдяки розвитку мови стало можливе за допомогою порівняно невеликої кількості слів узагальнити та виразити знання про велику кількість предметів та явищ навколоїшнього світу. Люди навчатися не лише нагромаджувати, а й передавати набуті знання від покоління до покоління. Слово тає тісно пов'язане з думкою, що саме мислення відбувається у словесній формі: ми вимовляємо подумки окремі слова і цілі фрази. Все це дає підстави вважати, що учніві достатньо скоподібні словом, щоб висловлювати думки.

Деякі вчителі вважають, що якщо учень відповідає на питання чи передає зміст тексту підручника, то це безумовно доказ наявності у нього познайдінських знань. Та це не завжди так. Хоча слово і думка органічно пов'язані, але не тотожні. Тому можливі випадки, коли знання словесних формуловані зовсім не свідчать про наявність у свідомості відповідних думок, тобто правильного відображення дійсності. Зовсім не важко навчитися п'ятиринку дитину вимовляти такі слова, як "дидактика", "пінгвініка", "мотивація" та ін. Однак цілком очевидно, що, вимовляючи ці слова, дитина не буде розуміти їх змісту. Коли учні механічно запам'ятовують лише форму вираження думки, а її зміст не засвоюють, знання мають формальний характер.

Формалізм знань повною мірою виявляється тоді, коли здобуті знання необхідно застосовувати на практиці. Якщо учень засвоїв лише зовнішню форму відображення знань, але не розуміє їх суть, якщо в його свідомості відсутнє правильне відображення дійсності, то він стає безсилним вирішити практичні завдання.

Нагадаємо, що боротьба з формалізмом знань бере свій початок ще з епохи Відродження. Одним з найвидатніших представників педагогічної думки цієї епохи був французький письменник-гуманіст Ф.Рабле (1494-1553). У своєму знаменитому романі "Тарантіо" і

Пантагрюєль” Ф.Рабле завдав нації нової критики середньовічному навчанню, сутність якого полягала у механічному зазурбуванні книг напам’ять.

Чеський педагог Ян Амос Коменський (1592-1670) у “Великій дидактиці”, виступаючи проти формалізму словесних знань, закликав починати навчання не з словесного тлумачення речей, а з реального спостереження за ними [2, 207]. Він вважав, що необхідно навчати так, щоб люди, наскільки це можливо, набували знання не з книжок, а з неба, з землі, із дубів і буків, тобто вивчали самі речі, а не чужі спостереження і свідчення про речі [2, 179]. Продовжуючи свою думку, Я.Коменський говорить про те, що можен повинен привчитися висловлювати словами все, що розуміє, і наважи, те, що висловлюється словами, треба розуміти. Великий педагог називав палгутою того, хто говорить про те, чого не розуміє [2, 201].

Минуло понад сто років після виходу в світ “Великої дидактики” Я.Коменського, а формалізм продовжив жити в навчальних закладах. Видатний філософ, письменник і педагог Жан-Жак Руссо (1712-1778) визначав, що школа навчає своїх вихованців тільки словами і балакунчим викованням створює лише балакунів [3, 270]. Ж.-Ж.Руссо вважав, що дитина повинна черпати знання не з книг, а з природи, тобто самостійно досліджувати предмети і явища навколошнього світу.

Коротко розглянемо, якожо має бути методика викладання, щоб досягнути свідомого засвоєння навчального матеріалу та вміння виражати його у правильній, чіткій формі і тим самим попередити появу формалізму. Єще вже зазначалося, що знання — це відображення предметів і явищ матеріального світу. Під цим відображенням слід розуміти не мертвє механічне фотографування дійсності, а складний процес виковання, абстрагування й узагальнення, утворення понять, розкриття закономірностей явищ і тд. Форма, в якій у свідомості людини відображається матеріальний світ, — це уявлення, поняття, закони.

Передати школярам знання — це сформувати, утворити в їхній свідомості уявлення про речі і явища, розкрити сутність явища — утворити поняття, допомогти усвідомити закономірні зв’язки явищ матеріальної дійсності й “обгорнути” все це у правильну та чітку словесну чи іншу форму. Тільки в тому випадку, коли слово чи визначення виступає в свідомості учня відповіді відображення дійсності у формі уявень, понять, законів, ми можемо говорити про свідоме засвоєння, про розуміння матеріалу, що вивчається. Досягнути розуміння — сзначає засвати вирішального удару формалізму.

Щоб вчитель міг утворювати у свідомості учнів правильні та чіткі уявлення та поняття, розкривати закономірні зв’язки явищ, він повинен, по-перше, досконало володіти матеріалом науки, яку викладає, по-друге, знати психологію учнів, по-третє, володіти теоретичними основами навчання та методикою викладання свого предмета. Це дасть йому змогу свідомо керувати складним процесом пізнання, який відбувається на уроках, досягти розуміння матеріалу, який вивчається. Для цього необхідна неутомна, котікта робота вчителя над підвищенням своєї теоретичної, практичної та загальноосвітньої підготовки.

Отже, зрозуміло, що для подолання формалізму знань учнів не може бути запропонованій єдиний універсальний логічний засіб. Треба домогтися, щоб кожен вчитель виконував вимоги програми щодо проведення екскурсій, дослідів, спостережень, практичних робіт, а також систематично перевіряє дійсне розуміння учнями навчального матеріалу.

Зупинимось на основній формі організації навчання — уроці.

Класно-урочна система навчання була запропонована і практично застосована ще в XVII ст. Я.Коменським. Це нововведення дозволило більш ефективно навчати досить велику кількість учнів одночасно. Протягом століть типологія уроку та його структура змінювалась та удосконалювалась, але і надалі він залишається основною формою навчання.

Від якості уроків залежить рівень освіченості, розвитку та виковання учнів. Зазначимо, що реалії сьогодення диктують нові вимоги до сучасного уроку. Він повинен розвивати у школярів самостійне творче мислення — необхідну передумову творчої роботи. Треба формувати, систематично викорювати творчий підхід до будь-якої справи, а для цього слід підтримувати навіть найпростіші спроби думати і робити не за шаблоном, а по-своєму, оригінально, творчо, самостійно.

Відомо, що структура уроку залежить від його цілей, змісту матеріалу, методів, прийомів і засобів навчання, рівня підготовки і розвитку учнів, місця в загальній системі уроків. Уміле

пояснення всіх елементів структури, а також творчий підхід вчителя до роботи є передумовою якісного проведення уроку.

Зупинимося на деяких недоліках, які часто трапляються у проведенні уроку в школі. Саме їх попередження та усунення, на нашу думку, відкриває шлях до вдосконалення сучасного уроку.

Методи навчання, які застосовуються на уроці, відіграють важливу роль не тільки у набутті учнями повноцінних знань, а й у розвитку їх позитивних здібностей. Дуже часто трапляється, що вчителі подають знання у готовому вигляді, детально пояснюють, закріплюють їх багаторазовими повтореннями. Головні сили учні спрямовані на сприйняття готових знань, їх запам'ятовування та подальше відображення. Такий репродуктивний метод навчання приводить до формалізації процесу засвоєння знань, а часом навіть до зазубрювання. Він не стимулює формування наявності дослідної діяльності. Застосовуючи лише репродуктивний метод, неможливо розвинути такі якості особисті, як творчий підхід до справи, самостійність. Тому досвідчені педагоги надають перевагу проблемно-пошуковим методам навчання. Використовуючи вищезгадані методи, вчитель не обмежується поєднанням готових знань, а спрямовує учнів на шлях пошуку вирішення проблемного завдання. Таким чином, базуючись на раніше здобутих знаннях, учні висловлюють гіпотези щодо вирішення проблемного завдання, узагальнюють набуті знання, вибирають найбільш раціональний варіант вирішення проблемної ситуації.

Проблемно-пошукові методи навчання застосовують на практиці за допомогою словесних, наочних і практичних методів. Тому прийнято говорити про метод проблемного викладу знань, про частково-пошуковий та дослідницький методи. Проблемний виклад знань відрізняється від інформаційного тим, що вчитель у ході викладу матеріалу доводить, узагальнює факти і веде за собою мислення стукачів, спонукаючи їх до активності і творчості. Частково-пошуковий метод передбачає часткове виключення в пошукову діяльність. Найбільша самостійність думки учнів досягається при застосуванні дослідницького методу. Учень у спрощеному вигляді повторює шляхи, яким йде вчення: аналіз проблеми, побудова гіпотез, перевірка їх за допомогою експериментів, спостережень, роздумів, формулювання висновків.

Потрібно зауважити, що проблемно-пошукові методи ефективно застосовувати, коли зміст навчального матеріалу не є принципово новим, а логічно продовжує раніше вивчений матеріал, на основі якого учні можуть зробити самостійні кроки в пошуку нових знань. Коли завданням уроку є формулювання практичних умінь та наявності, вивчення принципово нового матеріалу, засвоєння важливих тем із необхідним поясненням вчителя, використовувати проблемно-пошукові методи недосконаліно.

Отже, лише гармонійна єдність, розумне застосування кожного з методів за призначеним є запорукою успішного вирішення навчально-виховних завдань уроку.

Часто трапляється, що вчитель акцентує свою увагу лише на освітній функції уроку. Таке розуміння завдань дуже вузьке, однобічне і не відповідає вимогам, які ставляться до сучасного уроку. Навчачи, вчитель повинен використати і розвивати. Ось чому він має знати, до усвідомлення яких ідей буде підводити учнів на матеріалі цього уроку, яких мікрозрушень у розвитку уваги, спостережливості, мислення, пам'яті, усін може досягнути.

Ми часто недосконалоємо ролі емоцій у навчальному процесі. І.Павлов вбачав у поєднаннях емоціях джерело продуктивної праці головного мозгу. Психологи вважають поєднання емоції заснованою збудженнями і натяжненнями людської діяльності. Нудьга на уроках – найстраничніший ворог навчання. Більше того, якщо навчання супроводжується негативними емоціями, то учнів може виникнути відраза до конкретної науки чи до знань взагалі. Великий вченець Ч.Дарвін згадував, що лекції професора Джемсона з геології були настільки нудні, що він вирішив ніколи не займатися цією науковою [1, 125].

Ось чому процес навчання починен супроводжується поєднаннями емоціями, які, підрядуючи глибокі внутрішні переживання учнів до процесів уваги, запам'ятовування, осмислення, роблять ці процеси інтенсивнішими, а тому більш ефективними з точки зору досягнення цілей. Саме тому, на нашу думку, надзвичайно важливо, щоб учитель акцентував

свою увагу не лише на методах здійснення навчально-їз навчальної діяльності, а й на методах формування та стимулювання познавального інтересу учнів.

Необхідно зазначити, що саме зміст навчання повинен стимулювати інтерес до навчальної діяльності. Тому завдання вчителя полягає не тільки у тому, щоб зміст навчальної діяльності взагалі, а уроку зокрема, відповідає ряду вимог (науковість, системність, послідовність, комплексний, освітній, високий і розкриваючий вплив), а й у тому, щоб застосовувати спеціальні прийоми, спрямовані на підвищення стимулюючого впливу змісту навчання. Наземо деякі прийоми, які додільно застосовувати на уроці: використання цікавих чи парадоксальних фактів, цікавих аналогій, показ цікавих дослідів, аналіз уроків з художньої літератури, використання пізнань альянсів ігор, аналіз життєвих ситуацій та ін.

Важкоємо, що попередження формалізму знань, а також усунення недоліків проведення уроку є запорукою удосконалення сучасного навчального процесу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Даррен Ч Воспоминания о развитии моего ума и характера. Дневники работы и жизни. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 251 с.
2. Коменський А.Я. Избр. пед. соч. – Т.1. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
3. Лернер И.Я. Философские основы методов обучения. – М., 1981. – 185 с.
4. Рубенштейн С.Л. Основы психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
5. Руссо Ж.-Ж. Этика, или О воспитании. – Изд-во Тихонцова, 1911. – 218 с.

Ольга КИРИЧЕНКО

## ФІЗКУЛЬТХВИЛИНКИ І ЗАНЯТТЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Численні спостереження за поведінкою дітей 5-7 років підтверджують, що це період посиленої рухової активності, постійної націленості на максимальне фізичне навантаження, якій відповідає фізіологічним потребам організму, що активно розвивається. Головною умовою працездатності дитини, крім, зрозуміло, належного задоволення її біологічних потреб, є забезпечення потреби у рухах, організація її фізичної активності у тій формі рухів, які найбільш оптимальні для організму. Н.Терехова наполягає на тому, що “тільки систематичне використання різних засобів фізичного виховання у дитячому віціладі і вдома дозволяють попідвищити здоров'я дитини і всі показники розвитку”.

В умовах дитячого садка рівень фізичного розвитку дітей з значовою мірою залежить від обсягу рухової діяльності, її ефективності (О.Кенеман, Д.Хуллева, М.Гопощукіна, Н.Бочарова та ін.). Обсяг рухової активності і потреба організму у ній суть індивідуальні, але в дитячому віці він ще залежить не від професійних, виробничих факторів, а саме від біологічних, що дозволяє оптимально задовільнити індивідуальні потреби окремих дітей при колективних формах роботи. Факти недовантажень чи перевантажень легко простежуються у поведінці дітей під час самоорганізованого дозвілля. При рухової активності, яка відрізняється від гігієнічної норми, у дітей спостерігається стан гіподінамії, наслідки якої особливо помітно простежуються у майбутньому, у школіні роках.

Підвищення фізичної активності дітей зумовлено попідвищення їх працездатності у першу чергу на заняттях з фізичної культури, що поєднує відбитося на їх спортивних досягненнях. Результати бігу на 70 м збільшилися у хлопчиків на 0,3-0,5 сек, у дівчаток на 0,2-0,4 сек, стрибків у висоту відповідно на 3,3 та 4,1 см, стрибків у довжину на 7,3 і 10,2 см. Загальний стан груп після фізкультурних занять за ознаками емоційного піднесення, байдрості, готовності до подальшої рухової активності, швидкого унормування серцевої діяльності, заспокоєння дихання зумовлено підвищення працездатності дошкільників. У них спостерігалася активізація самостійної рухової активності, а ігри набули більш цілеспрямованого характеру, насиченіся елементами, освоєніми під час організованого дозвілля.

Дослідження, які ведуться в останні десятиріччя ХХ століття, з'ясовують значення м'язової активності в становленні і формуванні вегетативних функцій, механізмів взаємодії моторики і вегетатики. Розвиток м'язів є важливим негенеротрійним фактором, який поступово збільшує енергетичні ресурси організму, тобто працездатність (І.Аршавський).

Навколо інтенсивності розвитку дитини з перших років життя у світовій і вітчизняній педагогіці точиться безперервні дискусії. Акселерація, що спостерігалася впродовж ХХ ст., росту і розвитку дітей багатьом здається достатньою підставою для прискорення підготовки їх до життя. Зрости не тільки фізичні дані (якщо на початку століття хлопчики 3-7 років виростали у середньому на 22 см, то у його середині – на 27 см), а й “подорослиши” функціональні показники. Знижилась на 1-3 ударі частота пульсу у дошкільників, а частота вдихів – 2-5 вдихів за хвилину. Відповідно зросли і спортивні показники, зокрема з бігу – на декілька десятків секунд, кидки – на 1-2 м, стрибки у довжину – на 5-10 см.

Педагоги, не зважаючи на інформаційний бум, особливо пов’язаний з бурхливим розвитком електронних засобів зв’язку та інформації, який не обмежує і раннє дитинство, застерігають від такого прискорення. Вони наполягають на вразливості нерво-псіхічної системи дитини – “офири серця”, необхідності не відходити від вікових особливостей розвитку, що утримують її мозок від такої ж різкої інтелектуалізації.

На нашу думку, мозок дитини тільки пристосовується до багаторічної зростової тиску, але потребує не менш обережного, як і століття назад, впливу на нього. Перевантаження інформацією, нерідко шкідливою, приводить дитячий мозок до переутомлення. За твердженням В. Новожилька, питання диференційованого підходу до дітей з різним рівнем фізичного стану розроблені недостатньо. Не обґрунтовані шляхи подальшого підвищення рівня ефективності ієрархічного процесу фізичного виховання дошкільників, не розроблені методичні рекомендації з комплексної оцінки ознак соматичного і рухового розвитку.

Для глибокої діагностики фізичного стану дітей необхідне тісне співробітництво медичних і педагогічних професій, яке, як відомо, не відносять звужується. Без такого постійного і широкого співробітництва неможливе оперативне визначення стану здоров’я, тілобудови, загальної працездатності й рухової підготовки окремих дітей, груп у цілому. Практична педагогічна діяльність потребує широких медико-біологічних знань, без яких неможливий дійсний педагогічний контроль, особливо за рівнем працездатності дітей, з’ясування конкретних причин їх втомлюваності. Вони дозволяють організувати даний режим заняття і відповідно до вікових, фізіологічних і психічних потреб.

Як зазначалося, теорія фізичного виховання дітей дошкільного віку у попередньому столітті віддавала перевагу сухо спортивним формам започаткування виховання до фізичної активності. Вона пропагувала фізичну активність як заняття різними видами фізичної діяльності – стриби, біг, плавання тощо, значною мірою ігноруючи вікові особливості дітей, їх потяг до гри, пізнання через неї наслідків, привикнення до окремих елементів трудової діяльності. Безперечно, це знижувало практичну ефективність пропонованих нею рекомендацій, а регламентована санкти, нормативність заняття з фізичної культури відштовхували від неї більшу частину дітей, належно не зацікавлювали.

Ігнорування на заняттях з фізкультурою широких форм освоєння дітьми спортивних рухів переважає і сьогодні. Зауваження дають підстави для розгортання у подальшому роботи зі зближенням заняття фізичної культури з розвантажувальними комплексами, об’єднання їх у єдиний комплекс фізичної культури у формах, найбільш доступних і приступних для дітей. У такий спосіб зближаються і з’єддають фізичного і трудового виховання, адже мета їх єдина – фізичне і духовне захарчування молодого покоління, підготовка до майбутньої фахової діяльності.

Це виходить з природничо-наукової і психолого-педагогічної основ сучасної теорії виховання дітей дошкільного віку. Адже фізіологічні і психологічні процеси є єдиною рефлекторною відображенською діяльністю. Вивчення вікових закономірностей розвитку центральної нервової системи визначає відбір педагогічних впливів на неї, організацію навчально-виховного процесу.

Донедавна увага до природних задатків і особливостей кожної окремої дитини мала здебільшого дилігансний характер, адже у суспільстві у цілому простижувалася активна навколося особистості людини, підганяння її духовного світу під єдиний ранжир, намагання підкорити допо можного цілям так званої мерованої економіки. До такої діяльності людина готовувалась з перших кроків життя, що поспішено застандартизувалося.

Сьогодні необхідно створювати всі необхідні матеріальні умови, педагогічну атмосферу, позначену розумною розкіштю як вихованця, так і його вихованців. Зняття нервової, психічної напруги, статичної етомі, якою дитячий організм своєрідно протестує проти умов, які не сприяють його розвитку, – надзвичайно актуальні завдання всієї дошкільної і шкільної освіти.

Високий рівень розумової та фізичної працездатності є одним з об'єктивних показників здоров'я дитини; про це свідчить і притаманній для неї рівень рухової активності. питання рухової активності, її інтенсивності і тривалості для групи дітей, різних за віком, темпераментом і станом здоров'я, надзвичайно актуальні. Багаторічна робота з дітьми у дошкільних установах м. Києва дає підстави стверджувати, що тут доцільне тільки поєднання багатьох видів діяльності, у тому числі й рухової. Виконання ж дітьми безлічі фізичних рухів як самочільно може мати і негативні наслідки. Це може привести до надто величного фізіологічного навантаження, у результаті чого можливе виникнення нового збудження у мозку, виникнення нестійкості нервових процесів (В.Хужлаєва, Е.Тимофеєва).

Слід відразу зауважити, що у дошкільному закладі відбувається поступовий перехід від емоційних реакцій, що задоволяють мінімальні емоційні потреби дошкільника, до організованої поведінки, упорядкованих стосунків з іншими дітьми, з дорослими. Фізіологічні основи емоцій складні і потребують постійного врахування їх природи, у тому числі при організації дозвілля. В.Пресодюко, як автор кількох комплексів фізкульттурно-оздоровчих занять для дорослих, наполягає на тому, що “резерви серцево-судинної і дихальної систем, дуже важливі для нормального функціонування всіх інших, утворюються у ході виконання загальної витривалості. Це набувається, коли ми тривалий час виконуємо фізичну роботу низької інтенсивності цикличного (підкреслення наше – О.К.) характеру...”.

Реалізація на практиці нових підходів до організації навчального процесу у дошкільних закладах (Л.Жудова, Г.Таранбуга) підтвердила, що активність дітей на заняттях в експериментальних групах залишалася протягом усього року високою – 97-98%. При цьому було реалізовано у підготовчих групах експериментальну програму навчання дітей 6-річного віку грамоти та математики ускладненого змісту. Особлива увага надається загальному розумовому розвитку дітей, малим формам активного відпочинку.

Розумові та працездатність в експериментальних групах зросла, порівняно з контрольними, де проведення фізкультурних занять і фізкультшауз мало спорадичний характер. Доцільність їх впровадження виникає з особливостей нервової системи дитини, провідної ролі зовнішніх впливів на її загальне самопочуття, здатність до засвоєння тієї інформації, яка супроводжує фізичне зростання.

На ефективності проведення маліх форм відпочинку – фізкультурниці та фізкультшаузі – наполягала на протязі ХХ століття більшість дослідників проблеми (Л.Веренкович, В.Городова та ін.). Вони у загальному довели доцільність проведення маліх форм активного відпочинку для попередження наступної етомі, що знижує продуктивність засвоєння матеріалу, який пропонується дітям. Але за винятком винятком, дослідники не розробили методики проведення маліх форм відпочинку дітей, не визначили чиєто зміст фізкультурниці та фізкультшаузі. Наголошуючи на їх значенні, вони не визначили, які вправи, ігри, форми проведення найбільш придатні для кожного віку дітей.

У процесі численних досліджень було встановлено, що найбільш доцільна тривалість активного часу на заняттях з дітьми 6-7-річів становить 15-16 хв. (за даними М.Антропової, С.Гальперіна, А.Нерсесян). Це підтверджує і Г.Дмитренко на основі організаційних нею практичних досліджень. Як і Ф.Славініна, вона пропонує для заняття моторного знепоміснення, що прослідовується через 15-18 хв. заняття, проведення фізкультурних заходів. На їх думку, комплекс фізкультурниці, проведеної під час заняття, має складатися з 2-3-х загальнорозповажаючих вправ, дозування виконання – 3-4 рази. Між заняттями фізкультурниця може включати 3-4 вправи, з тим же їх дозуванням.

Дослідження вітчизняних учених (Е.Вільчковського, Г.Дмитренко, В.Сластионіної, Т.Осокіної) дозволили поглибити методику проведення фізкультурниць. Їх рекомендується проводити, починаючи з середньої групи протягом 1,5-2 хв. з дотриманням основних вимог:

- вправи мають бути простими за структурою, цікавими і добре знайомими дітям;

- вправи мають бути зручними для виконання на обмеженій площі;
- вправи мають включати рухи, що впливають на роботу великих груп м'язів, поліпшують діяльність всіх органів і систем;
- комплекс фізкультурників, як правило, складається з 2-3 вправ для середньої і старшої груп, 3-4 вправ – для підготовчої до школи групи.

Оскільки у дітей шкільного віку рівень рухової активності залежить від вимог навчального режиму, а не визначається викликами захистом учнів, найбільш сприятливі умови для визначення норм звичної фізичної активності для кожної дитини, індивідуальної норми визначаються, на нашу думку, у дошкільному закладі. По-справжньому сучасне навчання і виховання дітей у подальшому не може відбуватися без врахування цього життєзабезпечуючого фактора, його впливу на рівень їх працездатності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Быкова А. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям. – М.: Учпедгиз, 1957.
2. Буциская и др. Общеразвивающие упражнения в детском саду. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
3. Валентова Е. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
4. Ведмедерко Е. Теоретичні основи і практика виховання молоді за способами фізичної культури. – К.: ІСДО, 1993.
5. Вільчковський Е. Занятия з фізичної культури в дитячому садку. – К.: Рад. школа, 1985. – 224 с.
6. Вільчковський Е. Методика фізичного виховання в дитячому садку. – К.: Рад. школа., 1979. – 141 с.
7. Губерт К., Рікс. М. Гімнастика и масаж в раннем возрасте. – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.
8. Дмитренко Т.І. Спортивні вправи і розвиток для дітей дошкільного віку. – К.: Радянська школа, 1976. – 120 с.
9. Добролюб А. Воспитание о психологии общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
10. Карманова Л. Занятия по физической культуре в старшей группе детского сада. – Минск: Аспект, 1980. – 128 с.
11. Лайтзене С. Физическая культура для малышей. – М.: Просвещение , 1987. – 160с.
12. Осокина Т. Физическая культура в детском саду. – М.: Просвещение, 1980. – 304 с .
13. Пангулаева Л. Физкультурные занятия с детьми 4–5 лет. – М.: Просвещение, 1986. – 112 с.
14. Совершенствование физического воспитания детей в дошкольных учреждениях и медицинское обеспечение: Методические рекомендации. – К., 1983. – 33 с.
15. Физическая подготовленность дошкольников. – М.: Изд-во АПН, 1988. – 130 с .
16. Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в 104 классах: Методические указания. – К., 1986. – 28 с.
17. Физическая подготовленность дошкольников. – М.: Изд-во АПН, 1988. – 130 с .

# ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Петро БАБ'ЮК, Лідія ГАВРИЛЮК

## ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Завдання сучасної національної школи – розвивати кожного учня як неповторну індивідуальність. З огляду на це велике значення має формування в учнів творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, виконання ставити і вирішувати нові проблеми.

Розв'язати це завдання належить педагогічній науці, призначення якої – створити нові, більш ефективні методи навчання школярів. Ходна методика не буде ефективною, якщо учні не мають змінки вчитися.

Вміння вчитися – складне комплексне поняття, до якого входять загально навчальні та спеціальні вміння, постановка мети і конкретних завдань, способи їх розв'язання, вміння контролювати і давати оцінку правильності рішення.

Розрізняють три рівні вміння вчитися: низький, середній, високий. На першому розвиваються репродуктивні вміння (учитель формулює проблему і розв'язує її, а учні сприймають, осмислюють і запам'ятають). На другому – репродуктивні з елементами продуктивності, частково творчі (учні розв'язують проблему під керівництвом учителя). На третьому – продуктивні, творчі (учні самостійно формулюють проблему і розв'язують її).

У науково-методичній літературі логіка здобування досвіду творчої граці, як правило, передбачає попереднє освоєнням знаннями, навичками і вміннями на репродуктивній основі.

В.Онищук пропонує такий порядок вправ: підготовчі, вступні, пробні, тренувальні, творчі.

І.Лернер віділляє три етапи в формуванні досвіду творчої діяльності учнів: здобування навичок; формування окремих творчих процедур, розв'язування системи задач, що поступово ускладнюються. Перший і другий етапи – репродуктивна діяльність учнів. Численні практики з практики роботи вчителів та експериментальні дослідження показують, що такий шлях неефективний – він не дає змоги учням здобути досвід пошуково-дослідницької діяльності, тому що уроки переважно виконані інформаційним матеріалом, а в позакурочний час більшості учнів розв'язують подібні задачі ніколи. Тому потрібно запустити учнів до творчої діяльності ще в процесі здобування знань і вмінь в основному на уроках, а також на заняттях різних гуртків та екскурсіях.

Психологію встановлено, що найкраще запам'ятується те, що здобуто власними зусиллями, самостійною працею. Застосування проблемності в навчанні є одним із шляхів удосконалення всієї системи навчання.

Спосіб побудови навчального процесу, що здійснюється через постановку і розв'язання пізнавальних завдань суперечностей учнями під керівництвом учителя дістас в сучасний практиці називу проблемного підходу.

Мета розумової діяльності – розв'язання певного завдання, що містить в собі запитання, щось невідоме. В основі будь-якої пізнавальної задачі лежить суперечність між тим, що вже знає учень, і тим, що він хоче пізнати, мож уже відомим йому і невідомим. Психологи відзначають, що початковим моментом розумового процесу, як правило, є проблемна ситуація. У ролі проблемної ситуації можуть бути: складне теоретичне питання, важка практична задача, обговорення результатів екскурсії, кінофільму, телепередачі, демонстраційного досліду, прочитаного художнього твору, тощо.

Усвідомлення учнем того, що у відомому є щось невідоме, істотно важливе для нього і водночас таке, що його не можна зразу з'ясувати, спричиняє перетворення проблемної ситуації у задачу, що її ставить перед собою учень. Постановка задач – необхідна умова стимулування мислення учнів, підвищення їх пізньальності і практичності.

Проблемне навчання включає в себе наступні етапи:

- вивчення проблеми і певне її усвідомлення;
  - осмислення проблеми і підйомити її учасники (не слід думати, що проблема має бути в готовому вигляді – нерідко сама постановка її вимагає складної розумової роботи);
  - процес пошуку найраціональнішого розв'язання проблеми: розчленування загальної задачі на окремі, висунення гіпотез і їх аналіз, визначення операцій, правил, раніше здобутих знань для перевірки цих гіпотез;
  - формульовання остаточного результату розв'язання проблеми та його перевірка.

Навчальний процес з точки зору проблемного навчання – це низка навчально-пізнавальних задач. Типи пізнавальних задач визначаються за різними критеріями, наприклад, за характером діяльності (пізнавальні, трудові, практичні), призначеним (тренувальні, пошукові, пробні), переважуючими розумовими діями у їх розв'язанні (мисливські, перцептивні, мнемічні), змістом і методами науки. Кожен із видів задач розрізняється за ступенем самостійності учнів у їх розв'язанні (навчально-пізнавальні, тренувальні, пошукові). Водночас для розвитку пізнавальної активності і самостійності учнів важливою є не будь-яка сукупність задач, а певна система їх за типами і рівнем труднощів, мірою ускладнення в їх класу до класу. Важливим є також мотиваційний аспект розв'язування задач.

Таким чином, в процесі проблемного навчання нові знання не подаються в готовому вигляді, усні складають ними під час активної самостійної діяльності. Школярі вчаться використовувати набуті знання в різноманітних ситуаціях, оволодівати способами розумової і практичної діяльності. Від них: вимагається творча самостійність. Вміння самостійно вчитися залежить від того, наскільки володіє учень загальними вміннями, зокрема: вміння працювати з книжковою, складати план, контролювати своїй дії, вести записи в зошиті, конспектувати, вимічати першочергові завдання. Одне з найважливіших серед них — вміння читати.

Треба читати текст підручника не взагалі, а цілеспрямовано, темп читання може бути як повільний, так і швидкий – залежить від теоретичної складності навчального завдання. Треба емблеми виділяти в тексті головне, сутнєве, ділти його на смыслові частинки, давати їм назви, спарювати з альтернативою, підкреслювати нові слова.

В старших классах сложнее привлечь учеников к творческой работе, так как учащиеся не любят творческую работу.

- вибіркове читання і переказ, добір фактичного матеріалу;
  - виписування окремих місць з джерела;
  - складання плану, конспекту, тез;
  - вклад своїх зауважень до прочитаного;
  - рецензій, анотацій, бібліографічні записи;
  - термінологічні, хронологічні, довідкові нотатки;
  - складання таблиць, схем, діаграм, доповідей;
  - вміння працювати з газетами і журналами, довідковою та логативною літературою.

Учні допускають глибокі помилки в організації самостійної роботи під час виконання домашнього завдання.

Найбільш тягові на наш погляд є наступні поетичні:

- Бажання механічно запам'ятовувати матеріал, який потребує осмислення. Деякі учні вважають завдання виконанням, якщо вони здатні відтворити якісь відомості або формально виконати якісь вправи. Щоб цьому запобігти, треба давати учням запитання, завдання, виділяти головні думки, обґрунтувати принципи дій;
  - засвоєння теоретичного матеріалу без наведення прикладів, без виконання вправ на його застосування. Це приводить до відризування від образу та дій, до однобічного засвоєння знань. Треба щоб учень сам вмів складати для себе навколо практичне завдання і виконувати його, знаходити і наводити приклади застосування теоретичних положень;

- нечітке уявлення учнем потрібного результату виконання домашнього завдання. Якщо треба чити параграф підручника, то це завдання не обмежується відтворенням матеріалу, а вимагає його глибокого осмислення;
- нерациональне планування учнем часу виконання домашніх завдань. Досвід свідчить, що для міцного засвоєння краще виконувати завдання в день після уроку, та переглянути їх перед наступним уроком. Це не тільки збільшить, а навіть скоротить потрібний час, оскільки забезпечить умови для осмислення і запам'ятовування матеріалу.

Вміння самостійно вчитися формуються поступово, в процесі усвідомленої, наполегливої практики, як учнів, так і вчителя. Однак із штучним формуванням вмінь вчитися є виконання різноманітних пізнавальних і практичних вправ, оскільки в процесі виконання вправ вчитель подає конкретні зразки самостійної роботи.

Метод вправ – один з найважливіших способів формування в учнів навичок і умінь. Він передбачає цілеспрямоване і багаторазове повторення учнями певних дій та операцій (практичних чи розумових). Характер вправ визначається змістом і цілями навчання. За характером навчальної діяльності учні вправи можна поділити на усні, письмові, графічні, технічні. На основі навчальних цілей застосування вправ, іх можна поділити на вступні, пробні, тренувальні, творчі і контролльні. Іноді відрізняють також підготовчі вправи, які сприяють формуванню психологічної готовності учнів до виконання іншезаданих вправ.

При виконанні вступніх вправ важливим є пояснення вчителем, демонстрування певних дій з наступним повторенням тих самих дій учнями. Пробні вправи застосовуються тоді, коли учні ще немають засвоїти новий матеріал. Серед них відрізняють попередкувальні вправи (в них пояснення учня передує виконанню дій), коментовані (пояснення і виконання дій збігаються), пояснювальні (дія передує поясненню). Тренувальні вправи відрізняються від пробних більшим ступенем самостійності учнів, підвищеною складністю (за зразком, за інструкцією, за завданням без зразка і докладнішими вказівками вчителя). Творчі вправи характеризуються перенесенням набутих умінь і навичок в нові ситуації, в нестандартні умови, коли розв'язування задач здійснюється при непознанні даних. Учні самі визначають, якісні параметри не вистачають в тексті задачі, де їх знайти (в довідниках, таблицях, або визначити їх теоретично). Контрольні вправи реалізуються в системі “запитання – відповідь”. Учні проводять свої теоретичні і практичні знання до системи, розкривають причинно-наслідкові зв’язки і відношення їх між собою. Контрольні вправи виконуються з метою визначення рівня і якості знань, умінь і навичок учнів і виставленням оцінки.

В сучасній педагогіці ще не має науково обґрунтованої дидактичної системи вправ. Головне – не кількість вправ, а їх змістово-теоретичний зв’язок, не дублювання їх, а доповнення однієї вправи іншою. Вправи необхідно давати у певній послідовності, яка визначається навчальною логікою і ступенем складності їх виконання. Складні вправи можна розчленовувати на елементи і сплановувати кожний з них. Вибір, кількість, складність, послідовність виконання вправ учнями залежать від професійної, методичної і психологопедагогічної майстерності вчителя.

Для формування самостійності учнів не менш важливими ніж елементи проблемності є навчальні екскурсії. Вони сприяють закріпленню й конкретизації засвоєних на уроці теоретичних знань, збагаченню життєвого досвіду, формуванню навичок самостійної роботи учнів. Навчальні екскурсії з ряду предметів є обов’язковим елементом навчального процесу і зафіксовані в навчальних програмах. Їх проводять з метою без посереднього спостереження і вивчення в реальних умовах різних об’єктів пізнання (конкретних предметів, процесів, явищ), їх взаємозв’язків і взаємодій.

Для всебічного розгляду об’єкта спостереження в його цілостності і здійснення міжпредметних зв’язків велике пізнавальне і виховне значення мають комплексні екскурсії на підприємства, в музеї, на природу. В ході їх учні виконують навчальні завдання одночасно з декількох предметів. Щоб екскурсії були результативними, їм позиція передувати підготовча робота. Вчитель, як організатор навчальної екскурсії, визначає завдання і зміст роботи учнів, термін і тривалість і місце проведення, підготовку необхідного обладнання, проведення інструктажу щодо виконання навчальних завдань і дотримання техніки безпеки.

Під час екскурсії учні спостерігають об'єкти, фіксують нові відомості, роблять схеми, діаграми, малюнки, зберають необхідний матеріал. Вчитель стимулює активність учнів, контролює їх роботу, систематизує одержані учнями враження, подводить загальні підсумки екскурсії. Учні звітують в усній чи письмовій формі про результат екскурсії. Тривалість екскурсії не повинна сильно обмежуватися часом. Час не повинен "тігтанити" вчителя і учнів, адже треба повністю виконати поставлені завдання. Якщо об'єктом екскурсії є природа (місцевість, ґрунти, рельєф, ландшафт, флора і фауна), то вимогами факторами є сезонна пора року і стан погоди. Екскурсія повинна носити колективний характер, всім класом. Високих результатів можна очікувати тільки при належності свідомої дисципліни. Часто екскурсії перетворюються на відпочинок, розваги, прогулку. І така екскурсія зовнішньо нагадує "тігтанський балаган" з часом, безпредметною розмовами.

Одніз авторів цієї публікації пригадують шкільні роки і комплексну екскурсію на природу, яку організовували вчителі-предметники: фізики, математики, хімік, біолог, історик. Наш 9-й клас під керівництвом вчителів з нетерпінням чекав на цю подію і ретельно до неї готувався. Екскурсія відбулася за тиждень до кінця навчального року. Вчителі-предметники зважаючи вибрали маршрут і поставили перед учнями та собою наявні завдання. Матеріальну частину, яка носила навчально-дослідницький характер складали: компас (4 шт.), флюгер, секундомір (2 шт.), термометр (2 шт.), анероїд (1 шт.), прізматичний біноміль (1 шт.), польова метрівка (1 шт.), мисливська рушниця (1 шт.), рулетка (1 шт.), набір хімічних реагентів (срібчана, соляна та азотна кислота), мірний посуд (мензурки, циціндри, бюретки), зошити для записів, опівці.

Об'єктом екскурсії були поле, ліс, ставки, невелика річка. Екскурсія тривала більше 6 годин. Відстань, яку пройшли, складала більше 15 кілометрів (один з учнів за вказівкою вчителя історії – класного керівника взяв велосипед і за півгодину визначив кілометраж нашого екскурсійного маршруту).

З фізики виконали таку роботу:

- визначення швидкості звуку в повітрі за допомогою секундоміра, мисливської рушниці (постріл – дим і звук), метрівки (наш результат ~ 345 м/с);
- визначення відстані за допомогою звуку ( $\Delta_{\text{від}} \approx 3\%$ );
- за допомогою секундоміра та виска визначили прискорення вільного падіння (наш результат ~ 10,3  $\text{m/s}^2$ );
- визначення швидкості темі в одній річці;
- наявність визначення сторони горизонту за допомогою компаса;
- визначення напрямів віtru (до речі вітер в той сонячний день був слабким);
- визначення температуру повітря та її зміну протягом екскурсії;
- визначення величину атмосферного тиску за допомогою анероїда. За показниками анероїда визначили різницю висот двох точок на місцевості;
- визначення за допомогою тіні, секундоміра швидкість польоту літака АН-2, вона рівна ~ 185  $\text{km/hod}$ .

З математики виконали такі види робіт:

- з допомогою польової метрівки (розжит 2 м) вимірювали і обчислювали площу плантацій під цукровими буряками, сочевицю, картоплею. Одночасно проводилося вимірювання розмірів вище вказаних плантацій за допомогою велосипедного лінійника. Розміри площ, визначені двома методами, співпадали;
- математичним способом (за допомогою теореми Піфагора) визначили глибину колгоспного ставка. Результат співпадав з практичним виміром;
- за допомогою тригонометрії визначали відстань до "недоступного" предмету на місцевості і висоту польової верби.

З біології виконали такий діапазон робіт:

- в різних місцях колгоспного поля визначали вид ґрунту (чорноземи, глинисті, піщані, підзолисті);
- визначали види рослин, квітів (число пепостіків, тицінок), бур'янів;
- збирали різних комах (шкідниця черепашка, буряковий дозгоносник, гусениця капустяного білані);

- в лісі визначали сторони горизонту за допомогою мураліноків, кущів біля дерев, кори на стовбурах дерев;
- на колгоспній тракторній бригаді познайомилися з сільськогосподарською технікою: тракторами ХТЗ-НАТІ, ДТ-54, "Владимирець", зерновозбагачувальним комбайном СК-4, сівалками. Колгоспний агроном Іван Андрійович Яковенко розповів про квадратно-гніздовий спосіб сібін кукурудзи. До речі, агроном нам показав малюнок-фотографію колорадського жука. Звертаючись при цьому до нас з пропозицією "якщо з вас хтось знайде його на поті, то негайно принести в агролабораторію" (за це була грошова винагорода).

З хідом виконали наступні завдання:

- визначили сольовий склад (гідрокарбонати) води з різних джерел (ставка, річки, польових колодязів, болотних вод);
- на колгоспному складі визначили види мінеральних добрив (калійну сіль, сульфат аммонію, аміачну селітру, суперфосфат);
- за допомогою універсального індикатора визначили кислотність ґрунтів колгоспного поля, а також вміст карбонатів та спікікативних мінералів в ґрунті;

З історії виконали такі види робіт:

- дізналися про могили скіфських поховань давністю 3000 років. До речі, при розкопках цих могил археологи знайшли цінні речі: посуд, предмети побутового вжитку, що є експонатами обласного краєзнавчого музею ім. Ю. Федьковича;
- вчитель історії, наш класний керівник Василь Борисович Гришко розповів про хід історичної битви російських (в тому числі і українських) військ проти турецьких яничарів біля с. Ставчани у 1739 р.

Завершилась екскурсія в преображені колгоспного музею при сільському клубі. Вчитель історії розповів нам про участів Хотинського повстання 1919 року, участів Великої Вітчизняної війни, про організацію колгоспу "Більшовик", про зміни, які відбулися в рідному селі Крутник. Екскурсія залишила в свідомості учнів глибокі враження. Бже 45 років з того часу як вона відбулася, але в нашій пам'яті вона залишила незгладимий слід. Такі комплексні екскурсії дають не менше для розумового розвитку учнів, ніж, скажімо, предметні уроки в сучасних школивих класах чи кабінетах.

Дві екскурсії, але меншого масштабу були проведені в наступному навчальному році в Хотинську та Кам'янці-Подільську фортецю. Під час яких учні визначили висоту кам'яної стіни без спеціальних пристріїв, що височала над стрімким берегом Дністра.

Але найбільше активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів запитання проблемного характеру. Щоб учні успішно справлялися з ними, необхідно врахувати такі обставини:

- рівень їхнього підготовленості, запас знань;
- нагромаджені знання досвід вирішення проблемних ситуацій;
- характер запитань – вони мають бути спрямовані на осмислення ситуації. На осмислення суті теми, на з'ясування причинно-наслідкових зв'язків нового матеріалу з уже вивченим;
- робочу атмосферу на уроці – створення умов, які б викликали в учнів бажання розв'язувати навчальні проблеми.

В ході вирішення проблемних ситуацій у школярів інтенсивно розвивається пізнавальна самостійність – за рахунок читання науково-популярної літератури, перегляду і прослуховування телевізійних передач наукового змісту. Гармонійно поєднуються із результатами процесуальна та мотиваційна сторони навчання. Тому, напевно, в пам'яті ще живуть спогади про шкільне навчання. Згадую, як на уроці фізики (8-й клас) систематизували і закріплювали матеріал з розділу механіки "Динаміка". Вчитель фізики перед всім класом поставив питання: "Як обчислити масу земної атмосфери в цілому, та маси складових частин повітря окрема?" Реакція учнів була розгубленою, дивною. Всі сходилися до думки, що маса повітря велика, але як її визначити, адже це практично неможливо. Але вчитель "підіняв дух учнів": "Пригадайте матеріал 6-го класу про атмосферний тиск, його величину. Тепер у вас більшій обсяг знань про силу, масу, прискорення, тиск, зв'язки між цими величинами". Цими та іншими навчальними запитаннями вчитель, як маскуть, розбудив у нас дух, почуття в певності.

в своїх знаннях. Крок за кроем, ми визначали величину сили тиску земної атмосфери на поверхні Землі.

$F = P_0 S$ , де  $P_0$  – величина атмосферного тиску,  $S$  – площа поверхні Землі.

На основі знань з геометрії обчислили площу поверхні Землі (земля має форму кулі – це нам було відомо з фізичної географії).

$S = 4\pi R^2$ , де  $R$  – радіус Земної кулі ( $\pi = 3,14$  – відношення довжини кола до діаметра).

Згідно другого закону Ньютона сила атмосферного тиску чисельно дорівнює масі атмосфери, поглинений на прискорення вільного падіння  $g$ .

$$F = M_{\text{атм}} \cdot g.$$

$$\text{Звідки } M_{\text{атм}} = \frac{F}{g} = \frac{P_0 \cdot 4\pi R^2}{g}. \quad (1)$$

Знаючи, що  $P_0 = 1.013 \cdot 10^5 \text{ Па}$ ,  $R = 6.37 \cdot 10^6 \text{ м}$ ,  $\pi = 3.14$ ,  $g = 9.8 \text{ м/с}^2$ .

Ми обчислили після підстановок даніс величину вираз (1):

$$M_{\text{атм}} = \frac{1.013 \cdot 10^5 \cdot 4 \cdot 3,14 \cdot (6.37 \cdot 10^6)^2}{9.8} = 5,3 \cdot 10^{18} (\text{кг}).$$

Оскільки всі величини взято по системі СІ (до речі в той час системи СІ ще не було, була система одиниць CLSE або MNSA), то маса Земної атмосфери дорівнює  $5,3 \cdot 10^{18} \text{ кг}$ .

Знаючи з хімії склад земної атмосфери в масових відсотках ( $\omega(O_2) = 23\%$ ;  $\omega(N_2) = 75.5\%$ ; інертних газів, серед яких переважає  $Ar$ ) = 1,5%) легко обчислили маси кисню, інертних (благородних) газів.

Настрій учнів після цього описати неможливо. Ми почували себе вже не учнями, а “вченнями”. Нам здавалося, що під керівництвом нашого вчителя-фізика ми зможли б розв'язати будь-яку проблему.

Іншій випадок на уроці фізики в 9-му класі, один із учнів створив проблемну ситуацію (проблемна ситуація створена учнем набагато скінченніше відповіде, ніж створена вчителем). Під час вивчення теми “обертовий рух по колу. Рух тіла, кинутого під кутом до горизонту” учні під керівництвом вчителя фізики протягом 30 хвилин вивели формулу максимальної дальності польоту тіла кинутого під кутом до горизонту:  $S = \frac{V_0^2 \cdot \sin 2\alpha}{2g}$ , де  $V_0$  – початкова швидкість,  $\alpha$  – кут між поверхнею Землі і вектором початкової швидкості,  $g$  – прискорення вільного падіння.

Всі учні приймали активну участь у спостереженні, були і деякі поміткові судження. Але настанохи вчителя “притгадайте принцип незалежності рухів, формули кінематики, закони Ньютона, знання з тригонометрії” ефективно допомогли нам.

На уроці геометрії (8 клас) учень самостійно довів теорему Піфагора, другий учень самостійно вивів формулу Герона. Багато було інших проблемних ситуацій на уроках фізики, математики, а також під час роботи математичного і фізичного гуртків. Адже під час засідання фізичного гуртка вчитель розповідає про наукову діяльність Архімеда, Галілея, Ньютона, Гюйгенса, Лагласа, Ейнштейна, Едінтона, Фарадея, Лебедєва, Герца, Максвелла та інших вченіх.

Широке використання проблемних ситуацій в навчальному процесі, тематичних і комплексних екскурсій сприяють активізації науконо-познавальної діяльності і формуванню самостійності в нащ чані.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенський Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 220 с.
2. Коротеев В.И. Ученик – процесс творческий. – М.: Просвещение, 1980. – 176 с.
3. Онисіщук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Вчительська школа, 1976. – 240 с.
4. Гайдасистий П.И. Самостоятельная и познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – С.60-82.
5. Соколов М.Н. Дидактика средней школы. – М.: Педагогика, 1982. – 140 с.
6. Талышман Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1975. – С. 180.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – С.150-151.

**ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ  
В.СУХОМАЛІНСЬКОГО НА ЗАНЯТТЯХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ  
“ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ”**

“Важко переоцінити роль особистості вчителя, його духовного багатства у пробудженні й розвиткові здібностей, нахилів та талантів учня. Вчитель – це перший світоч інтелектуального життя”, – писав В.Сухомлинський. Тим паче важко переоцінити роль учителя-майстра, вчителя творчого, вчителя, який може дати цінні поради та надати квапівлю допомогу батькам з проблем формування особистості їх дітей в умовах родинного виховання.

Проблема підготовки сучасного вчителя, процесу формування й розвитку його творчих здібностей присвячена вся 15-річчя робота (1987-2002рр.) колективу кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Навчальні дисципліни кафедри, об’єднані інтегруючою назвою “Основи педагогічної майстерності”, мають пріоритетно практичну спрямованість. Їх основне завдання полягає у формуванні й розвитку в студентів специальних практичних умінь та належок; становленні в них професійних здібностей на основі узагальненних і систематизованих знань, набутих ними при вивченні педагогіки й психології; подальшому розвитку здатності до дослідницької діяльності; розвитку їх творчих здібностей та пробудження творчих потенцій.

В основу нашої роботи з формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, розвитку його творчих можливостей покладена “концепція” В.Сухомлинського стосовно справжнього вчителя, вчителя-майстра своєї справи, а саме:

1. Справжній учитель – це передовсім людина, яка любить дітей, отримує задоволення від спілкування з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати гідною людиною, вміє товарищувати з дітьми, розуміє їх, ніколи не забуває, що й сама вона була дитиною.

2. Справжній учитель – це людина, котра добре знає науку, на базі якої побудований предмет, котрий вона викладає; залюблений у цю науку, знає перспективи її розвитку, здатний до самостійних досліджень. Справжній учитель знає значно більше, анж передбачає програма середньої школи. Навчальний предмет для нього лише алфавітна наука. Глибокі й широкі знання, широкий світогляд, інтерес до наукових проблем – все це необхідне вчителеві для того, щоб розкривати перед вихованцями превабливу силу знань навчального предмета, науки, навчального процесу. Учень має бачити у вчителеві розумну, знаючу, мислячу, заплюблену у знання людину. Чим глибше знання, чим ширше світогляд, всебічна наукова освіченість учителя, тим більшою маркою він не лише викладач, а й виховник.

3. Справжній учитель – це людина, яка добре знає психологію й педагогіку, глибоко розуміє, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо.

4. Справжній учитель – це людина, яка досконало володіє вміннями у тій чи іншій галузі трудової діяльності, майстер своєї справи.

Такого вчителя, на думку В.Сухомлинського, слід ретельно шукати, готовувати й виховувати.

Працюючи зі студентами педагогічного університету, ми широко впроваджуємо у практику роботи багато цікавих ідей В.Сухомлинського, з-поміж яких особливо вирізняються такі:

1. Учитель готується до по-справжньому гарного уроку все своє життя... Це духовна і філософська сутність нашої професії й технології нашої праці: щоб дати учніві бодай краплину знань, учителеві і слід увібрати у себе ціле море світла [5, 2].

2. Знаючий, вдумливий, досвідчений педагог не засиджується довго, готовуючись до застрижного уроку. Він не пише об’ємних поурочиських планів, тим паче не записує у план зміст фактичного матеріалу даного уроку. Зрозуміло, що без передбачення і плану робота неможлива, проте контури по-справжньому гарного уроку народжуються в уяві вчителя лише у загальніх рисах, – гарний же урок, як справжня творчість учителя, твориться вже на самому уроці. Справжній учитель не знає, як розгортається урок у всіх його деталях; не знає не тому, що працює наставник, а тому, що він дуже добре знає, що таке гарний урок [5, 7].

3. Передумовою педагогічної майстерності вчителя є широта світогляду його особистості. Коли світогляд учителя значно ширший за шкільну програму, лише тіні справжній майстер, художник, поет педагогічного процесу... Майстер педагогічної справи так досконало знає азбуку своєї науки, що на уроці, в ході вивчення навчального матеріалу, в центрі його уваги перебуває не сам зміст того, що вивчається, а учні, їх розумові праці, труднощі їх мислення і діяльності [5, 10].

4. Шляхом розвитку вчительського світогляду є систематичне, раціональне читання. “Читання, читання й ще раз читання! – Підкреслює В. Сухомлинський. – Читання не є премислу, не під контролем директора, а читання як найперша духовна потреба, як інка для голодного” [5, 10]. “Справжній педагог – книгопись” [4, 46].

5. Час – величезне духовне багатство учителя. Слід розуміти, що часом менше у вчителя вільного часу, чим більше він завантажений успішними планами, звітами, засіданнями, тому пізніше прийде та фаза його життя, коли йому вже нічого буде віддавати викованцям [5, 10]. Тому вчителя слід успішно позбавляти й оберігати від непотрібної “писанини” й “заходів”. Більший час учителя – це корінь, із якого живуть гілки його педагогічної творчості [5, 2].

6. Одним із джерел вишивання вчительського часу є раціоналізація пропозицій щодо перевірок зошків та творчих робіт учнів. З приводу цього В. Сухомлинський вказує: “Перевірка зошків – це джерело виснаження вчителя! У нас є своя система перевірок зошків. У молодших класах значна кількість робіт перевіряється самими дітьми – шляхом взаємоперевірок. Вчителі перевіряють не всі зошків, а лише кількісно зошків окремих учнів. Крім того, ми відмовилися від об’ємних творів старшокласників – це не потрібно. Сама тема твору формулюється так, що більше 2-х – 3-х сторінок учень не напише, і напише він лише те, що думає. Широко практикується взаємоперевірка й у старших класах учителями математики” [5, 2].

У наш час на допомогу вчителям щодо раціоналізації його праці присходить комп’ютерна техніка, тестування тощо.

7. Вчитель має не лише обож’язки, а й права! В. Сухомлинський писав: “Часто можна почути: “Вчитель повинен...”. Повинен добре готоватись до уроків, повинен за порогом класу залишати вісі особистій домашній турботи. Повинен уміти знаходити індивідуальний підхід до кожної дитинки. І часто забувається те, що й ми повинні щось давати вчителеві. Ми – це керівники шкіл, усі шкільні організації, громадськість. Створити обстановку наскічного духовного життя, створити умови, за яких сили й дорогоцінний час учителя не витрачається на марно, – це наша найпершій обов’язок щодо вчителя” [5, 2].

8. Почуття успіху – передумова творчої праці педагога. “Сільки є учителів, котрі зупиняються у своєму професійному розвиткові лише через те, що втратили віру у власні сили!” – Писав В. Сухомлинський. – Праця нерідко перетворюється для них у виснажливий обов’язок. У таких випадках лише запускаючи їх до активного життя школярів, їхньої праці та інтересів, може ввести їх ві стану байдужості, пробудити втрачену віру у свої сили, примусити пережити хвилю че почуття успіху від своєї роботи” [1, 71].

9. Творчість не терпить шаблону, тому не слід механічно копіювати чужий досвід. Переїмнати щось нове можна лише творчо [3, 69].

Наслідувачі відатного педагога ХХ століття, ми на заняттях з дисциплін нашої кафедри створюємо умови, за яких у майбутніх учителів цілеспрямовано формуємо прагнення до спільнотної діяльності, орієнтацію на творчість. Адже, на думку В. Сухомлинського, “... за свою свою логікою, за філософією основою, за творчим характером педагогічна праця не можлива без наукового дослідження. ... Якщо ви бажаєте, щоб педагогічна праця приносила вчителеві радість, щоб щоденні уроки не стали “виснажливими, марудними справами”, спрямуйте кожного вчителя на стежину науково-педагогічного дослідження” [5, 2].

Свої заняття зі студентами ми зорганізовуємо так, щоб вони постійно перебували в атмосфері експриму, атмосфері творчості, формуємо в них бажання й уміння творити світ творчості для своїх майбутніх вихованців. При цьому ми послуговуємось наступними ідеями В. Сухомлинського:

1. Слід прагнути того, щоб “усі роки дитинства природа постійно живила, східомість учнів яскравими образами, картинами, уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як “струнку споруду”, архітектура якої підказана спорудовою найбільш досконалою і величною –

самою Природою... Щоби не перетворити дитину лише на саму комору для знань, слід навчити її думати... Гострота дитячої пам'яті, яскравість думки буде підсилюватись, якщо середовищем, у якому дитина буде читати мисліти, запам'ятувати та розмірювати, стане оточуючий світ" [3, 110].

2. Протонуючи дітям лише готові історії, узагальнення, умови-води, вчитель часто не дає їм зможи навіть наблизитись до джерела думки та живого слова, спутує країта мрій, фантазії, творчості. З живої, активної, діяльної істоти дитини часто перетворюється наче на "пристрій для запам'ятовування"... Так не має бути. Не можна відмежовувати дітей від оточуючого світу кам'яного стінкою [3, 57].

3. У кожній дитини думка розвивається своєрідними шляхами, кожний розумний та талановитий по-своєму. Немає жодної бездарної дитини. Важливо, щоб цей розум, ця талановитість стали основовою успіхів у навчанні, щоб жоден учень не вчався наскрізь за свої можливості.

4. Діти мають жити у світі краси, гри, казок, музики, малюнка, фантазії, творчості. Цей світ повинен оточувати дитину й тоді, коли ми маємо намір навчати її читати й писати [3, 66].

Слід навчити дитину такому читанню, щоб вона, читаючи, думала. Читання має стати для дитини надзвичайно тонким інструментом сволодіння знаннями й разом з тим джерелом багатого духовного життя [3, 87].

Для того, щоб дитина успішно вчилася, її письмо повинно стати напівавтоматичним. Й розумові зусилля повинні бути спрямовані, в основному, на розуміння змісту того, що вона пише, на обмірювання, а не на процес написання. Тому такими необхідними є спеціальні вправи з формування техніки та темпу письма [4, 285].

5. Слід навчати дітей так, щоб діти у процесі навчання не втрачали віри у свої сили: щоб кожен крок до знань був гордим злетом птаха, а не втомленою ходою занесленого подорожнього [3, 66].

6. Те, що дитинка зобов'язана запам'ятати, має бути передовсім цікавим. Крім того, слід пам'ятати, що "легче запам'ятується те, що запам'ятували не обов'язково; емоційне забарвлення образів, що сприймаються, відіграє чи не киришальну роль у запам'ячуванні" [3, 67].

Дослінуті того, щоб учень міцно й надійно запам'ятає прагніто (чи навчання, висновок) без спеціального зауваження, – у цьому одна з найцінніших рис педагогічної майстерності [4, 265].

7. Саме життя вимагає того, щоб навчання – найсерйозніша й найбільш копітка праця дитини – було в той же час і радісною працею, що зміцнює духовні та фізичні сили дитини [3, 81].

8. В ід мистецтва вихователя залежить, щоб на своє навчання, на процес надбання знань дитинка дивилась як на корисну діяльність, необхідну суспільству. Досвід переконує в тому, що чим раніше у дитини оформується такий погляд, тим багатше її духовне життя, тим глибше вона усвідомлює власну гідність. Таке ставлення до навчання формується передовсім завдяки переживанню дитинською позитивних почуттів – задоволення в ід дослідницьких усіх [2, 77].

9. Одноманітність швидко втомлює [3, 114].

10. Дати дітям радість праці, радість успіху у навчанні, пробудити в їхніх серцях гордість, помутити власної гідності – це перша завдання виховання. Дитина, котра не зможе "радощі праці" у навчанні, котра не пережила "гордості" від того, що труднощі подолані, – це нещасна людина. Нещасна людина – велике лихо для нашого суспільства, нещасна дитина – усто разів більше лихо. Тому дитині слід дати "щасти праці", навчити цінувати його – і вона буде цінувати свою гідність, буде любити працеволіти [3, 143].

11. Погіршення пам'яті у дітей відбувається у підлітковому віці, а причина цього явища – "поблакнення необхідності думати" саме в той час, коли людина повинна думати якнайбільше.

Зубріння негативно позначається на моральному складі вихованця. Виховуючи з дні у день упродовж багатьох років про важку, але безглузду роботу, учень отримує хибне уявлення про розумову працю взагалі, починає ненавидіти навчання, а зрештою й взагалі припиняє працеволіти.

Мозок розвивається завдяки абстрактному мисленню – це слід пам'ятати кожному вчителеві [3, 7]. Щоб задовільнити духовну потребу підлітків в абстрагуванні, усвідомленні фактів, учитель під час вивчення матеріалу повинен бути щедрим на факти і скрупом на узагальнення. Найкращим для підлітків є те, про що не все сказано. Тому, подаючи факти,

пропонуйте учням самостійно проаналізувати та порівняти їх. ... Умійте відкрити перед дитиною в оточуючому світі щось одне, але відкрити так, щоб воно заграло перед нею усіма барвами веселки. Завжди запишайте щось недоказаним, щоб дитина захотілась ще і ще раз повернутись до того, що вона визнала [3, 33].

12. “Тримаючи у руках скрипку, людина не здатна заподіти ліко”, – твердить Г. Скворода. Ліко і правдива краса несумісні. Тому одне з надзвичайних виксователя полягає в тому, щоб кожному вихованцю вложить в руки скрипку, щоб кожний із них відчуває, як народжується музика [3, 168].

Багаторічні спостереження переконують нас у тому, що втілення пропонованих ідей у практику життя робить наших студентів значно добришими й більш гуманними, дозволяє їм це ідти і більш ясно нападоруджувати стилізація з і школярами під час педагогічної практики, максимально безконфліктно стилізуватись зі своїми вихованцями, працюючи на власній педагогічній ініції. Використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського дозволяє створити нам на заняттях з “Основ педагогічної майстерності” атмосферу творчості й духовності та навчити студентів створювати аналогічну атмосферу у роботі з підростаючим поколінням – майбутнім нашої незалежної України. Безсмертні ідеї видатного педагога дають змогу нашим вихованцям належним чином розбиратись у проблемах сімейного виховання, зокрема таких, як-от: загальні умови виховання в сім'ї; вплив структури сім'ї на дитину, специфіка виховання в благодійний та однодітний сім'ї; роль авторитету батьків у процесі формування особистості дитини в умовах родинного виховання; проблеми неповної сім'ї; проблеми сімей, де є тяжкі звірі членами родини або діти-інваліди; проблеми сімей, в яких є талановиті та обдаровані діти; проблеми сімей, в яких є важковикорувані діти; роль батьків у всебічному вихованні дітей та розвиткові їх творчих здібностей; статеве виховання дітей та їх дошкільна підготовка в умовах сучасної сім'ї.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. – К.: Рад. шк., 1988. – 304 с.
2. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. – Вибр. тв. в 5-ти т. – Т.1. – Проблеми виховання все більш розкішеної особистості. – К.: Рад. шк., 1976. – 654 с.
3. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю дітям. – К.: Рад. шк., 1969. – 247 с.
4. Сухомлинський В.А. Пам'ятка средній школі. – М.: Просвітлення, 1969. – 398 с.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – К.: Рад. шк., 1988. – 284 с.

Станіслав КРУК

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У КУРСАНТІВ

Моральна культура – це характеристика особистості з точки зору її ідеального морального розвитку, свідомості і поведінки, а також сукупність моральних якостей, властивих особам певного суспільства, класу, професії, які характеризують рівень їх моральної свідомості і поведінки.

Вивчення в ійськово-педагогічній літературі з проблеми формування моральної культури у курсантів показує, що практично дуже мало звертається увага на питання організації зазначеного процесу. Цим обумовлена необхідність більш детального вивчення проблеми, пов’язаної з роллю професорсько-викладацького та командного складу НАПВУ ім. Б. Хмельницького в організації процесу формування моральної культури у курсантів [1; 2].

Дослідно-експериментальна робота дала можливість зробити висновок про те, що основними шляхами формування моральної культури у курсантів є:

1. Розвиток в офіцерського складу знань, умінь та навичок організації формування моральної культури у курсантів.
2. Розвиток морального виховання як шляху вдосконалення моральної культури курсантів.
3. Стимулювання самовиховання курсантів у процесі формування моральної культури.

Необхідно детальніше зупинитися на основних складових процесу організації формування моральної культури у курсантів:

1. Визначення і конкретизація мети і завдань процесу формування моральної культури у курсантів.

Аналіз висновного процесу в ВВЗО свідчить про те, що необхідна відповідальність мети і завдань процесу формування моральної культури у курсантів вимогам, обумовленим соціально-педагогічною і психологічною характеристиками особового складу підрозділу, а також потребам військової служби. Виходячи з цього, при проведенні педагогічного експерименту в експериментальній групі була поставлена мета процесу формування моральної культури у курсантів – створення найбільш оптимальних умов для максимального прояву можливостей кожного підлеглого в інтересах навчально-виховного процесу і його власного самовдосконалення. Відповідно до поставленої мети були визначені основні завдання:

- відображення в навчання особистості кожного курсанта;
- створення умов для повного і яскравого використання норм етичними з начиннями;
- спонукання курсантів до використання в повсякденному житті елементів моральної культури;
- активізація самовдосконалення.

У процесі формування моральної культури в підрозділі необхідно усвідомити місце в ньому кожного військового службовця. Кожний курсант, як показують матеріали дослідження, може виступати в ролі суб'єкта та об'єкта визначеного процесу.

2. Планування процесу формування моральної культури курсантів.

Спеціальний план процесу формування моральної культури курсантів у підрозділі не складається. Досвід показує, що велика кількість командирів підрозділів, плануючи висновку роботу на тиждень, місяць, передбачає тільки основні виснові заходи. Так, аналіз місячних планів висновкої роботи у підрозділах НАПВУ ім. В.Хмельницького показав, що з заходам з формування моральної культури відводиться 4-9% іншого змісту. Тому начальникам навчальних підрозділів експериментальної групи було запропоновано складати окремий план з формування моральної культури курсантів.

3. Педагогічна діяльність з керівництва процесом формування моральної культури курсантів.

Дослідження показало, що на цей елемент командирі підрозділів звертають незначну увагу. Для забезпечення ефективності практичної реалізації процесу формування моральної культури курсантів необхідне повсякденне керівництво ним з боку професорсько-кандидатського та командного складу академії.

Дослідження, яке було проведено серед випускників академії 1998-2000 рр., свідчить, що майбутні офіцери до основних якостей, необхідних для формування моральної культури в умовах ВВЗО, відносять такі:

- високий рівень етичних знань, творчий підхід, компетентність;
- внутрішня організована якість, відповідальність до себе та підлеглих;
- працевдатність, відповідальність за доручену справу, почуття обов'язку;
- упевненість у собі, цілеспрямованість, зміння відстовувати своїх поглядів, зміння взяття на себе відповідальність;
- відкритість, зміння переносити труднощі військової служби;
- знання людей, зміння працювати з особами складом, тактівність, комунікаційність;
- справедливість, честь, гідність офіцера;
- дисциплінованість, принциповість.

Професорсько-кандидатський та командний склад у своїй діяльності керуються принципами моралі, які конкретизуються у нормах повсякденної діяльності та поведінки офіцера. Вони відображають специфічні норми процесу формування моральної культури. До числа таких норм відносять:

- ставлення офіцера до підлеглого повинно бути не лише офіційним, а й товариським;
- ставлення до курсанта як до особистості, повага найбільш цінних його якостей, сприяння їх розвитку;

- постійне визначення підлеглик для правильного прийняття рішення щодо кожного з них;
- вважати себе відповідальним не лише за правильну поведінку, але й за правильне розуміння її підлеглих, постійно керувати своїми емоціями.

У сукупності ці норми визначають творчий підхід у роботі з курсантами. Природність, відкритість, дружелюбність характеризують поведінку офіцерів в існовних структурах академії. При цьому вони вміють не метушитися, у найважчих умовах зберігають спокій, витримку. Спокійний та урізноважений погляд, пристина посмішка, доброзичливий тон, внутрішня готовність до спільної роботи привертають увагу курсантів, мобілізують їх внутрішні сили для активної роботи, налаштовують їх культури спілкування. Виксователь у процесі формування моральної культури постійно добре знає особовий склад, життя та особливості характеру кожного курсанта, його прагнення, сумніви, слабкості й досягнення.

Вирішальним фактором процесу формування моральної культури слід вважати виксователя, його особистий профіль. Без особистого безпосереднього впливу виксователя на виховання спрямовані виховання, що проявляє у характері, неможливе. Будь-який метод виховання, не перейшовши в переконання виксователя, не має пілохістии в дійсності.

Піднесення виломності до себе, розвинута потреба у самовдосконаленні, уміння орієнтуватися у науковій та політичній літературі, послідовно розширювати та поглиблювати свій кругозір, своє духовне благатство – в якості компонентів та показників моральної культури, запорука успіху в діяльності офіцера. Особистий профіль офіцера залишає відбиток у молоді на все життя.

В результаті вивчення характеристик суб'єктів процесу формування моральної культури було визначено рівні сформованості його окремих компонентів (культура моральної свідомості, професійного спілкування, моральних взаємовідносин) у професорсько-викладацького та командного складу академії.

Визначення складових організації процесу формування моральної культури дало можливість систематизувати роботу професорсько-викладацького та командного складу академії з підвищення рівня моральної культури курсантів. Для вдосконалення організації такої роботи було здійснено наступні заходи:

1. Впроваджено в систему професійної підготовки професорсько-викладацького та командного складу ряд тем, спрямованих на формування моральної культури офіцерів.

2. Введено постійно діючий семінар з методики організації процесу формування моральної культури у курсантів. Змістом семінару були проблеми, пов'язані з відправленням у командирів підрозділів начинок та емінь в привату на курсантів з метою розвитку їх моральної культури.

3. Вдосконалено роботу з формування основ моральної культури курсантів шляхом вирішення кадрових питань. На посаду начальників груп, заступників з виховання роботи в експериментальній групі були призначенні найбільш підготовлені офіцери, які мають досвід роботи з людьми, по-справжньому люблять свою професію, володіють високим рівнем моральної культури.

4. Організовано цілеспрямовану роботу з підтримання авторитету професорсько-викладацького складу та командирів навчальних груп як складової частини вдосконалення процесу моральної культури.

Таким чином, якість та ефективність процесу формування моральної культури в курсантів у підрозділах НАПВУ ім. Б.Хмельницького знаходиться в прямій і безпосередній залежності від рівня його організації і ступеня керівництва ним; від всієї системи роботи з командним та професорсько-викладацьким складом академії, від своєчасного використання різноманітних педагогічних методів, прийомів та засобів вихованого впливу на офіцерський склад академії.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ефрос А.С. Вопросы воинского, нравственного и правового воспитания. – М.: Воениздат, 1988. – 207 с.
2. Подолік Я.В. Личність і колектив: психологія воєнного управління. – М.: Воениздат, 1989. – 350 с.
3. Сафін О.Д. Психологія управлінської діяльності командира. – Хмельницький: АПВУ, 1997. – 149 с.

## АВТОРИ НОМЕРА

АТАМАНЮК Василь Васильович

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри машинознавства і основ виробництва Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського

БАБ'ЮК Петро Федорович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Чернівецького національного університету (ЧНУ) імені Юрія Федьковича

БУРЛАКОВ Олексій Олександрович

асpirант Переяслав-Хмельницького педагогічного університету

ВАКОЛЮК Тетяна Володимирівна

викладач кафедри іноземної мови Національної академії Прикордонних військ України (НАПВУ) ім. В.Хмельницького

ВОРОЩУК Оксана Дмитрівна

асpirантка Приморського університету (ПУ) ім.В.Стефаника

ГАВРИЛЮК Лідія Петровна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ЧНУ імені Юрія Федьковича

ГУРЕВИЧ Роман Семенович

доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічно-індустріального факультету ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

ГУЦАН Леся Андріївна

молодший науковий співробітник Інституту проблем викования Академії педагогічних наук (АПН) України

ДЖУС Оксана Володимирівна

асистент кафедри історії педагогіки ПУ ім.В.Стефаника

ДІДЕНКО Олександр Васильович

ад'юнкт НАПВУ ім. В.Хмельницького

ДІДУК Галина Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики вивчення української мови і культури мовлення Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка

ДОВЕНЬКО Олена Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ЕРЖАКОВА Еланка

доктор філософії, професор педагогіки філософського факультету Українського Вільного Університету, Німеччина

ЗОЗУЛЯК Ромсоліна Василівна

асpirантка ПУ ім. В.Стефаника

КЕЦІК Ульяна Василівна

асpirантка ПУ ім. В.Стефаника

КИРИЧЕНКО Ольга Михайлівна

головний спеціаліст відділу педагогічної та післядипломної освіти Міністерства освіти і науки України

КОНДРАЦЬКА Людмила Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музики ТДПУ імені Володимира Гнатюка

КРАВЕЦЬ Володимир Петрович

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, ректор ТДПУ імені Володимира Гнатюка

КРУК Станіслав Леонідович	викладач кафедри соціально-економіческих дисциплін НАПВУ ім. Б. Хмельницького
КУДИКІНА Надія Василівна	кандидат педагогічних наук, професор Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів імені Бориса Грінченка
КУШКА Beata	викладач кафедри іноземних мов Національного університету "Львівська політехніка"
ЛЕЩЕНКО Ганна Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету
МАРУЩАК Оксана Василівна	аспирантка ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
МАХМАДАМІНОВА Гульнара Адігієва	аспирантка Дніпропетровського національного університету (ДНУ)
МАШТАЛЕР Людмила Юріївна	викладач кафедра іноземної мови НАПВУ ім. Б. Хмельницького
МОРОЗ Надія Володимирівна	викладач кафедри англійської мови НАПВУ ім. Б. Хмельницького
М'ЯСОЇД Галина Іванівна	аспирантка ДНУ
НОВАК Ігор Анатолійович	начальник кафедри №8 НАПВУ ім. Б. Хмельницького
ПІЛИП Оксана Іванівна	аспирантка Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
РІВАК Світлана Михайлівна	викладач кафедри фізики ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
РОМАНЮК Ігор Миколайович	начальник центру таємнико-спеціальної підготовки Полтавського військового інституту зв'язку, підпілковник
СИДОРЕНКО Віктор Костянтинович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
СІКОРСЬКА Лариса Олегівна	асистент кафедри гуманітарних наук Вінницького торгово-економічного інституту
СКОМОРОВСЬКИЙ Богдан Григорович	кандидат педагогічних наук, професор, доктор філософії УВУ, директор Педагогічного інституту ПУ ім. Б. Стефаника
СТЕПАНЮК Оксана Дмитрівна	заступник директора з виконання роботи Чортківського педагогічного училища
СТОЛЯРЧУК Тетяна Олександрівна	аспирантка ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
ТЕРЕС Володимир Іванович	помічник ректора ДДПУ імені Івана Франка
ФРЕЙМАН Станіслава Данута	доктор педагогічних наук (габіліт. наук), викладач Зеленогурського університету, Польща
ШАХОВ Володимир Іванович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
ЯРОВИЙ Константин Олександрович	аспирант Слов'янського державного педагогічного університету

## ЗМІСТ

<b>ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА</b>	3
Сидоренко Віктор, Ярослав Константин. Психолого-дидактичні аспекти застосування засобів наочності у навчанні .....	3
Кондратюка Людмила. "Майстерніна" модель етапами та психолого-педагогічні умови її становлення.....	9
<b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ</b> .....	16
Красець Володимир. Формування сексуальної культури майбутнього сім'янині .....	16
Гущак Леся Гра як засіб виховання у молодших школярів позитивного ставлення до трудових традицій і звичаїв .....	24
Кудикіна Надія. Педагогічне значення ігор молодших школярів та керівництво ними у час дозвілля .....	29
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА</b> .....	33
Шахов Володимир. Методологічні засади базової педагогічної підготовки майбутніх учителів .....	33
Гуревич Роман, Апаманюк Василь. Про підвищення ефективності організації автономної навчальної діяльності студентів .....	37
Марущак Оксана. Проблеми інтеграції та диференціації знань учнів у професійних навчально-виховених закладах .....	41
Герес Володимир. Концептуальні засади економічної підготовки вчительських кадрів .....	45
Романюк Ігор. Модульно-рейтингова система як інноваційна модель організації навчально-виховного процесу вищого професійного навчального закладу освіти.....	49
Рибак Світлана. Міжпредметні зв'язки як перший ступінь інтеграції навчальних дисциплін у підготовці вчителя фізики.....	53
Діденко Олександр. Педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням майбутніх офіцерів у процесі викладання педагогічних дисциплін .....	56
Новак Ігор. Основні принципи створення моделі спеціаліста оперативно-решукового організ .....	58
Бурлаков Олексій. Роль внутрішнього контролю в отриманні адміністративної відповідальності навчальними закладами.....	61
<b>СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b> .....	66
Міжсол Галина. Вчимося спілкуватись: формування комунікативної культури соціального прагнення у роботі з клієнтом .....	66
Махмаджанова Гульнара. Сучасні тенденції та сутність соціалізаційного впливу сім'ї на дітей .....	69
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</b> .....	76
Борисюк Оксана. Галицькі педагоги про роль учнівського самоуправління у виховному процесі(1900-1939 рр.) .....	76
Зорилік Роксолана. Виклікання ідей правди і добра в дитячій пресі Галичини (1900-1939 рр.) .....	79
Кацук Ульяна. Галицькі педагоги про громадянське виховання молоді (початок ХХ ст.) .....	82

<i>Лишин Оксана</i> . Виховання патріотів-захисників держави в школах Закарпаття на початку ХХ ст.	86
<i>Степанюк Оксана</i> . Підготовка педагогічних кадрів у Галичині в кінці ХІХ – на початку ХХ століття	89
<i>Смолівчук Геміна</i> . Соціально-педагогічні умови і праця українських учителів у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття	92
<i>Джус Оксана</i> . Софія Русова як історик педагогіки	97
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА</b>	103
<i>Лащенко Ганна</i> . Лінгводидактичний аспект використання краєзнавчого матеріалу на уроках української мови	103
<i>Дідуш Галина</i> . Система комунікативно-лінгвостилістичної роботи при вивченні дієпредметника у 7 класі	108
<i>Мороз Надія</i> . Стівідношення понять “ ситуація ” і “ тема ”, їх роль у процесі комунікації	113
<i>Важалюк Геміна, Маштальєр Лодама</i> . Роль невербального спілкування в інтенсивному вивченні іноземної мови	118
<i>Сікорська Лариса</i> . Індивідуалізація навчання іноземної мови	121
<b>ЗА РУБЕЖЕМ</b>	125
<i>Сржабковá Бланка, Скомороховський Богдан</i> . Гуманістичні засади педагогіки Петера Петерсена	125
<i>Фрейман Станислав, Даумерт Ульман</i> . Ученики начальних школ и гімназий об изучении предмета “Техника”	129
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ</b>	134
<i>Кушика Беатія</i> . Психологічно-педагогічні проблеми в досконалення навчального процесу	134
<i>Кириченко Ольга</i> . Фізкультурні вправи і заняття з фізичної культури	137
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД</b>	141
<i>Бабюк Петро, Гаврилюк Лідія</i> . Проблемне навчання як фактор формування самостійності в навчально-пізнавальній діяльності учнів	141
<i>Добенько Олена</i> . Використання педагогічної спадщини В.Сухомлинського на заняттях інтегрованого курсу “Основи педагогічної майстерності”	147
<i>Курук Станіслав</i> . Організація процесу формування моральної культури у курсантів	150
<b>АВТОРИНОМЕРА</b>	153
<b>ЗМІСТ</b>	155



**Тернопільський  
педуніверситет**  
**ім. Володимира Гнатюка**

---

Здано до складання 6.09.2002. Підписано до друку 18.10.2002. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 14,7. Обліково-економічних аркушів — 19,5. Замовлення № 105.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДП У 46027, м. Тернопіль, вул. М. Криквиця, 2

*Сей документ про реєстрацію ГР № 241 від 18.11.97.*