

ББК 74

Н 34

Наукові заліссини Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2002. – № 3. – 152 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 29 жовтня 2002 року (протокол №3)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Микола Башуренко — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Анатолій Бихруць — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

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

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат філологічних наук Наталія Дашенко

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

Надія Головатюк

ББК 74

Н 34

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Вероніка ВОЙЧУК

ЧИ ПОТРІБНІ СТАНДАРТИ ПОЗАШКОЛЬНОЇ ОСВІТИ?

Сьогодні національна система освіти України зазнає значних змін, які обумовлені соціально-економічними перетвореннями, що відбуваються в державі. Змін зазнають усі півночі освіти, в тому числі і позашкільна освіта. Тим більше, що саме вона є найбільш гнучкою, найбільш варіативною складовою загальної освітільної системи, складовою, яка великою мірою залежить від соціального політу в суспільстві і яка має найбільшу "ступінь свободи" для оперативної адаптації до змін, що відбуваються.

Однако з тенденцієй, що намітуються в стратегії реформування позашкільної освіти, стали перелік строби введення державних документів, що застосовують стримання додаткової освіти.

Згідно Закону України "Про позашкільну освіту", прийнятому в червні 2000 р., за позашкільними навчальними закладами закріплено право "...видали своїм випускникам відповідні документи про позашкільну освіту в порядку встановленому спеціально уповноваженим центральними органом виконавчої влади в галузі освіти. Випускникам, які в установленому порядку склали кваліфікаційні іспити вдається свідоцтво (посвідчення)" [3].

Відповідно до прийнятого Закону "Про позашкільну освіту" Кабінетом Міністрів України від 6 травня 2001 р. затверджено Положення про позашкільний навчальний заклад, в якому відмічено: "Під час навчання у позашкільному навчальному закладі учніві, якій склає кваліфікаційні іспити, в установленому порядку вдається свідоцтво (посвідчення) про присвоєння кваліфікації, розряду, класу, категорії за професією" [4].

Подальше уточнення цей напрямок отримав в "Програмі розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002-2008 роки", затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 26 березня 2002 р. З метою забезпечення підтримки обдарованих талановитих випускників позашкільних навчальних закладів основними заходами Програми передбачено "Внесення змін до Типових правил прийому до професійно-технічних навчальних закладів щодо пільгових умов прийому випускників позашкільних навчальних закладів" [5].

Тобто, згідно вищезазначеных документів, найбільш обдаровані талановиті діти сьогодні є пряма дорога до професійно-технічних навчальних закладів. В такому разі постає питання, а як ж діти мають йти до інших навчальних закладів?

Задання підтримки обдарованих випускників позашкільних навчальних закладів є дуже важливим в існуючих соціально-економічних умовах. Але, якщо розглядати це питання в еспекті надання пільг для подальшого навчання, то, мабуть-таки, мова повинна йти про інші навчальні заклади вищих рівнів акредитації.

Позашкільні навчальні заклади стикаються з проблемою відтому обдарованіх дітей саме старшого шкільного віку. Власне в цей період у їх житті реально постає питання визначення шляхів подальшого навчання. Типовою є ситуація, коли вихованець змушенний пропонувати навчання в гуртку, студії, клубі, тому що не може позашкільний заклад забезпечити будь-яких варіантів пільгового вступу до вищих навчальних закладів. І йдуть краї діти в ліцеї, коледжі, створені при інших навчальних закладах та інші спеціалізовані заклади докузівської підготовки. При цьому програє і дитинка, і позашкільний заклад.

Дитинка – тому що вона втраче не просто заняття в гуртку, вона втраче неповторний світ, де, можливо, вперше відчула себе особистю, де були створені умови для самопізнання і творчої самореалізації, де можна було знайти порятунок від самотності, зняти напруження школіального життя.

Педагоги, керівники гуртків – тому, що втрачають можливість повного мірою реалізувати високий професійний і творчий потенціал. Пожи дитинка малі, похи йде накопичення знань і змін, похи роботя йде на репродуктивному рівні – вона в позашкільному закладі. Коли вихованець виходить на іншій рівень, коли стають можливі умови співпраці, взаємного збагачення вихователя і вихованця, коли стають важливими досягнення вихованців (що є суттєвим для будь-якого позашкільного закладу) саме тут і настає момент зміни пріоритетів у дітей та батьків не на користь позашкільному закладу.

Проведене автором статті дослідження серед дітей та батьків м.Кіровограда показало, що отримання документа про додаткову освіту вважають обов'язковим (у тому числі з наданням пільг при вступі до інших навчальних закладів): 63 % учнів старших класів загальносвітніх шкіл міста; 58 % батьків учнів старших класів (з числа тих, що відвідують позашкільні заклади).

Опитування гуртківців та учнів старшого віку Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості показало, що майже 100% випускників таких об'єднань, як Школа юних менеджерів, секція журналістики і дипломатії молодіжного клубу "Тімір", Школа лідерів при обласному Парламенті дітей, Національного оркестру народних інструментів "Орія" та багатьох інших, мають напір вступати до профільних інших навчальних закладів III-IV рівнів акредитації.

Реальна ситуація, яка складається в регіонах, в тому числі в Кіровграді, свідчить про те, що неформальні механізми визнання окремих закладів, творчих об'єднань існують вже сьогодні. Вже не перший рік існує практика видачі документів випускникам позашкільних закладів не загальнодержавного розрізу, значимість якого підкрішується виносом рейтингом творчого колективу, закладу, а також іменем їх керівників. Але формальної юридичної сили такий документ не має. Щоб надати такому документові певної юридичної сили в разі можливості може позашкільним закладом, що зарекомендував себе в регіоні, і профільними іншими навчальними закладами регіону укладаються угоди про співпрацю, згідно яких інший навчальний заклад виділяє квоту місця для кращих випускників позашкільного закладу з наданням пільг при вступі. Це підкрішує важливість документу про додаткову освіту в позашкільному закладі, але не вирішує проблему в цілому. Наприклад, як бути в тому разі, якщо з певних об'єктів чи суб'єктів претендувати угоду неможливо або якщо дитина ще поступати в інше місто?

Вихід намебто і є – документ має бути загальнодержавного розрізу, що має юридичну силу і дієсноту на всій території країни.

Але не все так просто у здавалося б простому рішенні.

У порядку денному з'являються проблеми еквівалентності (порівнянності) документів та їх визнання (нострифікації). Ці проблеми можуть бути вирішені тільки завдяки введенню загальнодержавних стандартів (або уніфікованих вимог) позашкільної освіти.

Давайте нагадаємо, що є загальнодержавними освітніми стандартами на прикладі концептуальних засад державного стандарту загальної середньої освіти.

Перш за все державні стандарти освіти відображають суспільний ідеал соціального, інтелектуального, культурного становлення молодої людини з урахуванням реальних можливостей особистості і системи освіти у його досягненні. "Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форми одержання освіти" [1]. "Державний стандарт загальної середньої освіти – зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до освітністі учнів і випускників школ на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави її досягненні" [2].

Таким чином, державний стандарт загальної середньої освіти – це унормована система показників про освіченість особи, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти та вимоги і гарантії держави щодо її одержання. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти включає:

- Базовий навчальний план середньої школи, який складається з інваріантної частини – державний компонент, та варіативної частини – шкільний компонент. Державний компонент базового навчального плану як інваріантна частина змісту середньої освіти визначає

обов'язкові для вивчення у всіх загальноосвітніх навчальних закладах освітній валузі, що має забезпечити досягнення мінімального обов'язкового освітнього рівня кожного випускника середньої школи незалежно від типу навчального закладу, району, де він знаходитьться, тощо. Фактично це обов'язковий освітній мінімум змісту основних валузей знань і мінімальна тривалість їх вивчення, які забезпечують одержання загальної середньої освіти.

* державні норми до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти за ступенями навчання, що засвідчує досягнення учнем мети загальноосвітньої підготовки на певному віковому етапі свого розвитку, вони містять критерії, відтворені у вигляді типових завдань, і форми оцінки (екзаменаторна, тестова, усна, письмова тощо) відповідності рівня освіченості конкретної особи державному стандарту загальної середньої освіти [6].

Заклади, що пройшли державну атестацію і реалізують загальноосвітні програми, надають особам, що пройшли атестацію, документ державного зразка, яким поєднується досягнення громадянським певного освітнього рівня [1]. Тобто документ встановленого зразка буде підкріплений державними гарантіями, якіо спираються на визначені державою стандарти.

Повернемося до позашкільних закладів. Навіть неглибокий аналіз існуючого програмного забезпечення позашкільної освіти різних напрямків свідчить про те, що можливість стандартів уваги (або хоча б уніфікувати) з міст позашкільної освіти сьогодні майже неможливо. Визначення державних стандартів вимагає великої і комплексної нормативної, наукової, методичної роботи.

А тим більше постає питання, чи треба це робити?

В своїй статті “Теоретичні проблеми викования і діяльність позашкільних закладів” О.Сухомлинська визначає “деяли більше простішовується тенденція перенесення центру виховної роботи зі школи, яка перетворюється в інституцію, що тільки наявне, ... у позашкільні заклади і установи. У зв'язку з цим вважаю, що їхня роль і значення у справі викования молоді зростають. Сьогодні, на моїй погляд, кожен тип позашкільного закладу має розробляти свою концепцію, свою програмудільність, своє бачення шляхів формування особистості. І при цьому пам'ятати, не випускати з поля зору свій напрям, свій “простір діяльності”, готовну мету – забезпеченість ізберегти для кожної дитини можливість розвинутися себе, свої здібності, таланти” [7].

Т.Сущенко, аналізуючи чинники позашкільного викования, звертає увагу на те, що “...оперативно реагуючи на суспільні умови, в яких живуть і будуть жити і працювати діти, саме позашкільні заклади легко і беззабоно перебудовують свої програми, навчальні плани і стратегію викования.

...Позашкільний педагогічний процес відрізняється від шкільного тим, що він ставить в центр уваги не предмет, не зміст і наявність не метод, а особистість дитини, її потреби і інтереси, її захоплення. Тут найважливішим є не засвоєння знань, а їх відкриття і творче застосування, інтелектуальна незалежність і самовдосконалення.

Планки і програми, на відміну від стабільних шкільних навчальних програм, не мають обов'язкових вимог. Вони є лише рекомендаційними, орієнтується на місцеві традиції, а готові на інтереси і творчий потенціал дітей певного регіону. Більшість навчальних програм – авторські, навіть індивідуальні, розроблені для конкретної, особливо обдарованої дитини.

...Позашкільні заклади за логікою належать до неформальної додаткової освіти та викования. Однак по суті свої вони є найдієвішими і найлегкішими на формування прагнення і зміння безперервно і свідомо здійснювати духовне самовдосконалення, саморозвиток. Маючи статус “необов'язкових”, вони пристрасно добудовують безперервне громадянське становлення особистості. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позашкільному закладі з метою задоволення своїх захоплень впливаєть на характер саморганізації цієї усієї подальшої життєдіяльності людини, на її базисну професійну підготовку і компетентність, допомагаючи відшукати власну модель майбутньої професійної діяльності, безпоміжного “приміратки” її до своїх можливостей, свого характеру, в ранньому віці визначити гідне місце в житті, повноцінно реалізувати творчі можливості.

...Отже, позашкільний педагогічний процес не можна ототожнювати з навчанням. Перед ним не ставиться завдання отримати державний стандарт загальної освіти. Його потічно розглядати в руслі соціальної комунікації, як процес соціально-педагогічної взаємодії” [8].

Підсумовуючи все вищезазначене, бачимо, що однозначної відповіді на запитання “Чи потрібні позашкільний освіті стандарти?” сьогодні немає.

З одного боку, стандартизація позашкільної освіти є необхідною умовою для впровадження документів загальнодержавного зразка про отримання додаткової освіти, які були б визнані на всій території України. Це надасть реальну можливість розробки і затвердження механізму пільгового вступу не тільки в ПТУ, а й у інші навчальні заклади III-IV рівнів акредитації кращим учням, гуртуванням, слухачам позашкільних навчальних закладів, т.т. здійснювати соціальний захист і підтримку обдарованої талановитої молоді. Крім того, стандартизація діє виняткові можливості для здосконалення упрацювання навчально-виховним процесом в системі позашкільної освіти (це твердження взагалі може розглядатися окремим аспектом даної дискусійної теми).

З іншого боку, стратегія, спрямована на стандартизацію позашкільної освіти, може звести на нуль саму ідею позашкільних закладів, як осередків вільного розвитку особистості, її творчого самоусвідомлення і творчої самореалізації, набуття неповторного соціального досвіду, що визначає всю подальшу життєдіяльність людини, її громадянське становлення.

Питання залишається відкритим. На думку автора, головним принципом у його вирішенні має стати принцип: “Не зашкодь!”

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про освіту”. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Мілентіум, 2001. – 472 с.
2. Закон України “Про загальну середню освіту”. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Мілентіум, 2001. – 472 с.
3. Закон України “Про позашкільну освіту”. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Мілентіум, 2001. – 472 с.
4. Положення про позашкільний навчальний заклад // Урядовий жур’єр. – 2001. – №94. – С.6-10.
5. Програма розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002-2008 роки // Освіта України. – 2002 р. – №28. – С.8-10.
6. Лашенко О.І. Концептуальні засади державного стандарту загальної середньої освіти // Проблеми освіти / М-во освіти України, Ун-т системних досліджень освіти. – К.: ІСДО, – 1995. – Випт. 7.
7. Сухомлинська О.В. Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів // Початкова школа. – 1995. – №1. – С.28.
8. Сущенко Т.І. Фактори позашкільного виховання // Початкова школа. – 1996. – №2, №3. – С.3-6.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Світлана ПРИДАТКО,
Анна СТЕПАНЮК

БІОЕТИКА ЯК СКЛАДОВА БАТЬКІВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: ДІАЛОГ ЧАСІВ

В.Сухомлинський писав, що батьківська педагогіка – це “елементарний обсяг знань матері та батька про те, як істота, яка народилася від людини, стає людиною” [4, 125]. У його педагогічній школі для батьків дорослі починали навчання за три роки до того, як віддати свою дитину на виховання в навчальній заклад освіти. В орієнтовній тематиці заняття дошкільного відділення педагогічної школи відомий педагог серед інших наводить і такі теми навчальних занятт, як “Розвиток потреб та інтересів дошкільнят”, “Природа в вихованні дошкільнят”, “Як попередити безсердечність дітей”, “Турбота дитини про рослини та тварини як засіб виховання” тощо. Звичайно, для того, щоб забезпечити актуальність цих тем сьогодні, необхідно при конструюванні їх змісту виходити із сучасної природничо-наукової картини світу, досягнень науки за останні роки.

Так, найновіші дослідження хаосу і порядку в контексті сучасних уявлень про житіву і самоорганізуючу систему Землі, переконливі докази існування необхідності та винадіювості моделі нової самоорганізуючої “творчої” картини світу, яка включає всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, в тому числі і суб’єктивно-об'єктивні стосунки; обґрунтування можливості стабільного розвитку людства лише в різноважний (недеградований) біосфері переконливо свідчать про те, що самим важливим для виховання сучасної цивілізації на планеті Земля є вирішення проблеми зміни людських цінностей. На їх основі необхідно здійснити формування стратегії поведінки в біосфері, структури особистості, яка б приймала те, що мистецтво людського буття полягає в дотриманні правил, при яких сила самоорганізації в системах природи (включуючи і людський організм) може проявляти свою конструктивну дію, оскільки в людині закладений в іншій параметр порядку, який концентрує творчий потенціал. Недотримання цих правил приводить до порушення рівноваги, що і відбулося в наш час, коли постало питання про виживання людства.

Тому формування світогляду, який дозволив би будувати стосунки з іншими жителями планет Земля на науковій основі є надзвичайно актуальним завданням, без вирішення якого спільноти з усиплями батьків та школярів не буде реалізованим цілісний підхід з позиції педагогічної науки.

На цей час правомірно виділюють три основні світорозуміння: матеріалістично-детерміністичне, трансцендентальне (релігійне) та синергетичне. Останнє з другої половини 90-х років ХХ ст. в осьі і викликає дедалі більшу увагу. На нашу думку, цей світогляд має не аби які можливості для розкриття сутності живих організмів (рослин, тварин, людини) як складників інформаційно-біонергетичних систем, що дасть учням змогу усвідомити відчуття чуттєвої спорідненості з природою, переконатись, що людина не стоїть над нею, а розчинена в природі, так само як і остання розчинена в людині. Розкриття енергетичної та інформаційної сутності реакції-відповіді будь-якого організму на подразнення, дозволяє конструювати нашу діяльність з врахуванням положень біоцентризму, що є методологічною основою біологічної етики.

Біоетика в широкому розумінні – це наука про етичні ставлення до всього живого. Етичність визначається соціальним досвідом, який нагромадило людство, тобто культурою. Остання, прихильна європейська, завжди була антропоцентристською, яка визнавала моральні обов’язки лише перед людьми, протиставляючи себе світові природі. Над її ставленням до живих організмів панував дух завоювання, підкорення, бездумного пристосування до

нагальних потреб. Насильно підкорюючи природу, людина підрубала своє власне коріння, позбавила себе цілісності. Люству стало очевидним те, що необхідні нові світоглядні орієнтири, які б не протиставляли людині природу. Тому антропоцентризм уже розглядається як негативна форма світогляду, що є ризиком дискримінаційних поглядів людей, які не відповідають істинній етапі, яка базується на науковому розумінні природи на сучасному етапі її пізнання. Він орієнтує суспільство на максимальне споживання, при цьому людина розглядає природне середовище, рослини та тварини як свою комору, як невичерпне джерело матеріальних благ. Розвиток технології, розкрадання природних благ, забруднення довкілля привело до виснаження природних ресурсів і поставило людство перед глобальною екологічною кризою. Антропоцентризм неправомірно звеличує сутність людини над іншими природними системами того ж рівня організації життя.

Орієнтація на підкорення людиною природи пішла, очевидно, з неправильного усвідомлення сутності життя, рівня його організації. Важалось, що людина більш організована природна система, ніж всі живі об'єкти навколо неї. І тоді, згідно з законами ієрархічних систем, вона має право (природне) керувати системами, розміщенними навколо неї, менш організованими. Проте сучасні уявлення про сутність життя переконливо доводять, що людина, як природна істота, об'єднується в популяції і утворює в загальній масі вид "Нова заріє". Цей вид, рядоположено з іншими видами живих організмів (якщо, до речі, близько двох мільйонів) входить до системи більш високого рівня організації – біофери. Кожний вид займає свою екологічну нишу і виконує специфічну функцію, які в своїй сукупності забезпечують стабільність функціонування глобальний екосистемі. А вид Нова заріє лише один з них. Всі види рослин, тварин, людина знаходиться у з'язку супідядності відносно біофери. Вони є окремими формами популяційно-видового рівня організації життя, яким притаманні основні атрибути життя – цілісність, системність, різноманітність.

Таким чином, інші види світу все більше склоняються до думки про те, що людина – це частинка природи, яка розвивається одночасно зі всім живим на Землі, що має назву "біос". Тому, лише стратегія поведінки на основі положень філософської концепції біоцентризму, згідно з якою виходить зважається, що не один вид і не декілька видів, а все живе на Землі має право на існування, і що саме вся Біота, а не лише людина, повинна стати центром її уваги, дозволити сформувати основи поведінки людина в біосфері, адекватно вимогам съогодення. З цього неминуче випливає, що людина не повинна намагатись підкорятися собі складові біосфери (в даному випадку вона поводиться як хижак стосовно до рівноцінних собі видів), а піднавати її закони, формувати та корегувати стратегію своєї поведінки відповідно з ними.

Донедавна в освітній традиції домінувала антропоцентрична спрямованість висвітлення природничих дисциплін, яка формувала уявлення про другорядність для суспільства закономірностей живої природи, звеличувала сутність людини над іншими природними системами, відбулося ігнорування законів природи в усіх формах діяльності людини.

Разом з тим, усі піхи природничих наук у галузі фундаментальних досліджень суттєво змінюють уявлення людей, далеких від науки, про навколо нас світ. Модель нової саморегульуючої "творчої" картини світу охоплює всі соціальні сфери життя, окрім поняття "природа" поєднує всебічні взаємозв'язки усіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, включаючи суб'єктивно-об'єктивні відношення. У вузькому розумінні слова, під природою розуміється її творчо-організуюча сила, тобто динамічний аспект. Розгляд цього аспекту природи лежить в основі еволюційно-прогностичного процесу модернізації змісту освіти, її цілісного синтеза в напрямі формування етичного ставлення людини до всіх живих організмів, один до одного.

Основний акцент зосереджений на світоглядному спрямуванні, в основі якого лежить ідея про те, що людство повинно зрозуміти, що чиста вода, родючий ґрунт, придбане для дресівання погяя в цілому формується живою природою, можливості якої не безмежні, і що людина не має права піднімати руку на те, що нічо не створене.

Біологічна етика має стати регуляторним принципом поведінки та мислення не тільки окремих особистостей, а й головним чином усієї світової цивілізації, якщо, звичайно людство не хоче швидко зникнути з лиця Землі, прискоривши кінцевий етап свого розвитку. Це є необхідною умовою гармонізації стосунків "природа-суспільство".

Розкрити основні напрямки стратегії поведінки людини в біосфері, які б дозволили їй гармонійно співіснувати з природою, можливо через:

Усвідомлення цілісності живої природи та ієрархічного принципу її побудови; утвердження ставлення до Землі, природи та біосфери як до живого організму.

Внутрішнє сприйняття концепції біоцентризму та поліцентризму, які визнають рівносінне право на існування будь-якого організму чи інших біологічних систем, що складають біоту планети Земля; усвідомлення життя загалом та окремих його форм як найвищої цінності.

Формування почуття відповідальності за свої вчинки перед сучасним та майбутніми поколіннями людей. Від того, що ми робимо і чого не робимо сьогодні, залежить чи буде в наступного покоління майбутнє. За основу нашої поведінки необхідно взяти правила жити на умовах, які визначає нам природа, під назвою її законів і, відповідно до них, коректувати свою поведінку.

Усвідомлення того, що людина не має права піднімати руку на те, що не воно не створене, що вода, чисте повітря, родючий ґрунт – все це природа, можливості якої не безмежні. Необхідно змінити своє відношення до споживання, бо концепція “все для людини” втраче свою актуальність.

Допомогти людині усвідомити свою залежність від природи, розкрити її місце в Біоті нашої планети, сформувати розуміння значимості життя як найвищої цінності, в іншої інти природний за якості людини з довкіллям, відродити духовно-чуттєве пізнання, розширити світосприйняття до Космічного рівня і є однією із основних завдань сучасної школи. Їх реалізація можлива при одночасному формування біоетичних переконань як у батьків, так і у їх дітей, у кожних окрема (учнів – у навчально-закладах освіти, батьків – у педагогічній школі на зразок В.Сухомлинського), а також у спільній продуктивній діяльності.

З метою ознайомлення з цінностями установками вивчення живих організмів в навчально-закладах освіти, ми провели анкетування учнів загальноосвітніх навчальних закладів м. Тернополя та студентів Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Результати проведеного анкетування засвідчили, що у школярів з-поміж цінностей вивчення живої природи виокремлюється лише пізнавальний інтерес і практична спрямованість на вибір професії. Лише в 1% з опитаних виявилася спрямованість на вивчення біології для захисту, збереження і продовження життя на Землі. Проте аналіз наукових джерел свідчить, що і ця світоглядна установка вже не сприяє вирішенню навчальних потреб сьогодення. Не лише берегти природу, а жити за її законами вимагається від нас тепер. Таким чином, засвоєння знань про живу природу учні переважно розгляджають як самоділку.

Дещо інша картина вималювалась при аналізі відповідей студентів. З-поміж цінностів орієнтирів вивчення біології вони виокремлюють такі: пізнавальний інтерес (пізнати світ для отримання знань, пізнати значення рослин і тварин в житті людини, щоб зрозуміти природу, потрібно її знати); формування інтелекту, діяльнісна спрямованість знань (щоб використовувати в повсякденному житті, вчитися пристойно поводити себе в природі, раціонально використовувати природні ресурси, в яких увати відповідальність за свої дії, щоб природа була живою і ми разом з нею, вміння спілкуватися з природою). Ми не ставили за мету систематизувати та аналізувати ці цінності орієнтири. Нас цікавила лише загальна спрямованість вивчення навчального предмета. Загалом, аналіз відповідей дозволив зробити такий висновок: у студентів простежується чітка діяльнісна орієнтація на вивчення наук про життя. Наявна динаміка змін у сприйнятті значимості вивчення біології школярами та студентами від засвоєння знань як самоцілі до їх діяльнісного спрямування. Проте навіть у студентів немає чіткої орієнтації на формування стратегії поведінки людини в біосфері, а також відсутнє розуміння того, в чому вона полягає.

Для ознайомлення зі станом сформованості в школярів перевоканань щодо доцільності етичного ставлення до тварин, як однієї із представників нашого довкілля, ми пропонували учням дати відповіді, приміром, на такі завдання:

1. В епоху середньовіччя проціталі такі розваги, як цикування тварин і мисливство. Популяція відбувалась у вигляді масового знищення тварин, яких заганяли в одне місце, пряміром, в сєро. Спіймані тварини прив'язували і мучили, спускали на них собак, бити.

Популярним було також цикування в емблемах, які часто перед цим оспілювали. Ці два види розваг збереглися і до нашого часу. Що ви думаете про них:

- а) допустимі;
- б) допустимий тільки один з них – поглядання або цикування;
- в) недопустимі.

2. Однією із яскравих особистостей епохи Відродження був Леонардо да Вінчі, якого висміювали його друзі за те, що він був вегетаріанцем і за те, що його дуже хвялювали страждання тварин. Як ви оцінюєте критику цієї людини?

- а) правильною;
- б) неправильною;
- в) правильною частково (наприклад, висміювання над вегетаріанством).

3. Французький філософ Рене Декарт (XVI-XVIIст.) вважав, що у тварин немає душі, а тому вони не можуть нічого відчувати і усвідомлювати. Отже, тварини не відчувають болі під час жорстоких експериментів, коли їх розрізають без наркозу. В чому був правий Декарт, на вашу думку:

- а) ні в чому;
- б) стосовно відсутності душі у тварин;
- в) стосовно відсутності у тварин більових відчуттів.

4. Американський письменник кінця XIX століття Ернест Сетон-Томпсон писав: “Ми і тварини – кров на рідкя. У людина не має нічого, чого б не мали тварини, хоча б в невеличкій кількості; і у тварин немає нічого, щоб не було в тій чи іншій мірі спільноти з людиною”. Як по вашому, чи був Сетон-Томпсон правий? Як ви прокоментуєте його слова?

- а) людина – це тварина;
- б) людину та тварину порівнювати не можна;
- в) у людина з тваринами є щось спільне.

Результати проведенного нами дослідження дають можливість стверджувати, що відсутність біоетичної культурі у переважній більшості людей є основовою причиново сучасної екологічної кризи. В наш час матеріальне виробництво у більшості країн світу працює не стільки для забезпечення необхідних для щасливого існування життєвих потреб людей, скільки для задоволення їхньої пись, марнославства, розбещеності та агресивності. Без величезної кількості речей, які виробляються (в процесі чого відбувається інтенсивне вичерпання природних ресурсів, руйнування та забруднення навколишнього середовища), люди могли б безботісно обійтися. Ми переконані, що формування в учащих та їх батьків етичного ставлення до тварин, що базується на “суб’єкт-суб’єктніх” відношеннях, дозволить вирішити Багато актуальних проблем сьогодення.

Тому пропонуємо тематику батьківської школи розширенім розглядом проблем біоетики. Зокрема, проведена експертна оцінка виділеної інформації для ознайомлення з нею батьків, дозволює нам рекомендувати такий план розгляду проблеми:

- Сутність та витоки біоетики.
- Історія становлення проблеми.
- Філософія та проблема ставлення до тварин.
- Релігія та тварини (індуїзм, буддизм, джайновізм, іудаїзм, іслам, християнство, православне християнство).
- Доктринальні вірування українців.
- Пам'ятникам тваринам.

Концептуальним для формування біоетичних поглядів як батьків, так і школярів є вираз В.Сухомлинського: “Через красне – до людяного”. Він конкретизується такими положеннями:

“Нехай дитина вічуває красу і захоплюється нею, хай в її серці і в пам'яті назавжди збережуться образи, в яких втілюється Батьківщина. Краса – це кров і плоть людяності, добрих почуттів, сердечних стосунків. Посмішка, захоплення, здивування перед красою представляються мені якби стежкою, яка повинна привести до дитячих сердеч [3, 30].

“Серед природи дитина необхідно дати можливість постухати, подивитись, відчути...”[3, 27].

“Дуже важливо, щоб діловісний світ природи, гра, краси, музики, фантазії, творчості, якій оточував дітей до школи, не зачинявся перед дитячою класнікою дверима” [3, 95].

“Перші уроки мислення повинні бути не в класі, не перед класовою дошкою, а серед природи... Краса і жива думка так само органічно пов’язана, як сонце і хімія... Краса природи загострює сприйняття, пробуджує творчу думку, наповнює слово індивідуальними переживаннями” [3, 39].

“...особливо важливо, щоб людина знайшла, відчула, усвідомила в собі людську красу, пережита почуття захоплення прекрасним, людським в самому собі. Через красне – до людського – така закономірність виховання” [3, 2].

“Намагати дитину бачити, розуміти, відчувати серцем людей, – це, очевидно, найбільш точно пізнучна квітка в саду, ім’я якого – виховання почуттів. Наша любов до дітей повинна бути такою, щоб у дитини просипалась чуткість серця до навколишнього світу, до всього, що створює людину, що служить людині, і, звичайно, насамперед до самої людини” [2, 135].

Отже, діалог культур триває. Як відмічає В.Паламарчук, нескінченна ріка часу несе до майбутнього найцінніший досвід людства [1, 135]. І шукаючи оптимальні шляхи реалізації завдань, що стоять перед школою сьогодення, ми з відчінностю відклалась у скарби, що залишили нам у спадок В.Сухомлинський.

ЛІТЕРАТУРА

1. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. – 2000. – 149 с.
2. Сухомлинський В.А. Сто советов учитель. – Київ: Радянська школа. – 1984. – 254 с.
3. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. – Київ: Радянська школа. – 1969. – 237 с.
4. Сухомлинський В. Павличівська середня школа. – М.: Молодая гвардия. – 1969. – 172 с.
5. Сухомлинський В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерк С.Соловейчик. – 4-е изд. – М.: Поліграфізат, 1982. – 270 с.

Світлана ЧЕРНЕТА

РОДИННЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ НЕФОРМАЛЬНИХ ПІДЛІТКОВИХ ОБ’ЄДНАНЬ НЕГАТИВНОГО СПРИЙМУВАННЯ

Важливими факторами соціалізації підлітків є: школа, сім’я, родина, засоби духовного виховання (релігія, мистецтво, література), засоби масової інформації, суспільне життя тощо. Лише через інтеграцію всіх названих виховних факторів можна досягти активного входження молодої людини у суспільне життя. Домінуючими є два фактори: родина і школа. Єдність педагогічних засобів школи і сім’ї – одна із провідних ідей великого вченого-педагога сучасності, гуманіста Василя Сухомлинського, який наголосував, що школа без сім’ї у справі формування творчої особистості учня є безсиловою, а тому важливим є завдання домогтися, щоб батьки бачили у своїх дітях себе, розуміли діалектику розвитку дитини [1].

Одним із масових проявів “зовнішніх” можливостей самореалізації стали різного роду неформальні об’єднання молоді. В останні роки у різних галузях знань зрос інтерес до дослідження молодіжних неформальних об’єднань, при цьому якісні використовуються такі поняття, як “стискільні групи”, “нетрадиційні об’єднання”, “неофіційні угрупування”, “спонтанні організації” тощо, з міст яких ще далекий від конкретної визначеності.

Дійсно, багатовимірність нових явищ у молодіжному середовищі не дозволяє дати їм однозначну типологічну класифікацію, визначити структуру та функціональні особливості, розробити конкретні засоби і методи виховання або “втиснути” їх в якесь однотипну схему. Проте соціологічні та психолого-педагогічні дослідження молодіжних рухів, які проводились в Україні і в інших країнах, допомагають отримати контури об’єкта, який ми вивчаємо. З усієї багатоманності неформальних об’єднань молоді психологи виділюють просоціальні, соціально-індиферентні та асоціальні групи. Соціологи поділяють неформальні об’єднання на поетапно спрямовані: соціально-активні, нейтральні, соціально-пасивні; негативно спрямовані – антисоціальні.

Проблему діяльності молодіжних неформальних об’єднань досліджували: В.Лісовський, Д.Ольшанський, Н.Заверіко, А.Толстик та ін. Зростання самодіяльних об’єднань та нетрадиційних форм активності молоді викликає у різних сферах суспільного життя сплеск

суперечливих думок і сінок як з боку представників основних політических інститутів та організацій, так і серед широких кіл громадськості.

Труднощі в осмисленні цього нового явища відбилися на спробах його термінологічного сенсування. Поняття "неформальна група" сьогодні користуються як ієрогліфом, означаючи низку груп активності, які пропонують альтернативні проекти і виступають з громадянськими ініціативами (учасники різних молодіжних асоціацій, комітетів народників фронтів та рухів, а також підліткові протестні стихії тощо).

Позедінка неформальних груп молоді не може бути зрозумілою без аналізу суті самого поняття "неформалі" і розкриття причин, через які молодь стала відчужуватись від основних інституцій соціалізації.

Терміном "неформальна група" позначають відразу кілька об'єктів, соціальна природа яких є різною. По-перше, це утруповання, переважно підліткові, в яких прошарок організаційних відносин виражений або дуже слабо, або, наскільки, дуже жорстко, причому ця жорсткість пов'язана зазвичай із загрозою використання фізичної сили і не має споведкованих семантических засобів вираження. Самоціллю подібних неформальних об'єднань у більшості випадків є спілкування, а головним внутрішнім принципом – групове ідентичності. Соціальна взаємодія у них, як правило, відсутня. Проте неформальні "тусовки" для підлітка служать засобом самовизначення, тобто референтною групою, завдяки якій він знаходить своє місце у системі відношень "я – ми – всін".

По-друге, у неформалах зараз "ходять" учасники різноманітних самодіяльних об'єднань. Серед них – екологічні групи і рухи зелених, історико-культурні об'єднання і політичні клуби, іноді також і правозахисні групи та миротворчі об'єднання, інтеррухи і групи соціальної взаємодопомоги та милосердя, об'єднання "афганців" і робітничі клуби, національно-культурні й молодіжні релігійні товариства, клуби нетрадиційних видів спорту, харчування і способу життя та ін. Ці об'єднання мають яскраво визначене ядро активістів-організаторів або координаторів діяльності, яких запущено до здійснення якогось проекту.

Вирішальною ознакою самодіяльних об'єднань молоді є створення нових типів соціальних зв'язків та апробація нових офіційно не регламентованих соціальних технологій, прийняття управлінських рішень. У них стискіно концентруються суспільні відносини.

По-третє, до неформальних організацій часто відносять тих, хто виключений у масові національні та суспільні рухи, такі як: Народний фронт, інтерфронт, регіональні рухи тощо. Рухи ці не є власне молодіжними, хоча більше половина тих, хто бере в них участь, – молоді люди 20-30-річного віку і молодіші, причому багато хто з них займає найбільш радикальні та активні позиції. Суспільні відносини розвиваються за законами багатоласітабільних соціальних сил. Тому характеризувати те чи інше неформальне об'єднання можна лише з урахуванням балансу суспільних інтересів, механізмів їх політичного представництва і достатньо змінної межі норми того, що приймається і не приймається в економічній і політичній діяльності суспільства.

Спроби спровокувати на неформальні групи молоді ябо руйнівного втручання в їх діяльність з боку органів управління нерідко приводять до зворотних результатів: жорсткість всередині групового соціального зв'язку збільшується і вони ніби покалюються, замикаються у собі. Неформальні підліткові утруповання із оferи спілкування переходят у зони ризику і криміногенної поведінки. Самодіяльні об'єднання прискорено помітнюються. Політична самодіяльність радикалізується. Й у всіх випадках молодь людина виявляється затиснутою у пещата групового волевиявлення, вона поєвіляється можливості випробувати себе у різних формах спілкування і громадської активності.

Головною ідеєю педагогічної спадщини В.Сухомлинського є віра у молоду людину, віра в її силу і творчість, у розум і доброту. "Вірю, що дітей і юнацтво можна виховувати так, щоб потреби у покараннях зазалі не було. Вірю, що пляшка горілки буде стояти у шафі місцями, а молодій людина не захочеться навіть згадати про неї. Вірю, що щастя і насолода для людини повною мірою відкривається у духовній повноті та наслідності життя, у прагненнях і стремліннях, у пізнанні краси та величі буття, у бажанні стати завтра кращим, ніж сьогодні, у повторенні власної краси у діях, у прагненні на благо людей і Вітчизни" [2, 13]. Мабуть, ці слова чи не найяскравіше видають проблему сьогодніших підлітків і чітко окреслюють принципи та методи виховної роботи з ними.

Педагог вказує, що надмірна політизацість суспільства на початкових етапах виховання дитини веде до зворотних результатів. Тому важливо акцентувати увагу на моральних цінностях виховання. Треба знайти момент, коли можна наблизитись до молодої людини із політичною цінністю, відкрести їй політичний світ. Не залежучи важливості політики, треба грамотно визначити момент, який є оптимальним для непознаної особи, щоб вона сприйняла і зрозуміла ці політичні цінності. І хоча подання політичного відчуження – це одна з найгостріших проблем нашого часу, над нею необхідно працювати.

Виникнення неформальних об'єднань пов'язане, по-перше, з неможливістю формальних організацій скопити і регулювати всі процеси функціонування соціальної організації; по-друге, із своєрідністю діяльності індивіда в організації, внесенням ним в організацію елементів ширшого соціального середовища (інтересів, впливів), прянженням до "додаткової" (крім функціональної) взаємодії з іншими, до задоволення своїх різномінів соціальних потреб.

Молодіжні об'єднання існували завжди, але зараз ми говоримо не лише про існування молодіжних об'єднань, а й про посилення їх впливу на підлітків і старшокласників. Зростання числа неформальних організацій молоді пов'язане з прогресом у всіх сферах життя, з прискоренням процесом урбанізації, виникненням сучасних нових умов життя, зміною форм спілкування. Темпи цих змін такі великі, що людина не встигає до них пристосуватись, її біологічна природа не встигає за соціальними змінами, які відбуваються під впливом технічного прогресу.

Ускладнюється процес соціалізації людини, її входження до суспільства. Позоління батьків у таких умовах не має змоги швидко переключитись; слабшає сімейний канал соціалізації, який забезпечує передачу соціальної інформації, відмінні від старшого покоління молодіжному. Знижується вплив авторитету батьків на учнів через відсутність уваги з їх боку. Не сприяє зміцненню батьківського авторитету і зростаюча кількість неповніх сімей. І ми знову повертаємося до Василія Сухомлинського. Зараз це, як ніколи, актуально: "Настає час створювати ідеальну сім'ю, ідеальні взаємини між батьком і матір'ю, між дітьми і батьками. Сім'я – це та казкова морська хампа, з якої народжується краса, і якщо немає таємничих сил, що породжують цю людську красу, тоді функція школи завжди буде зводитися до перевиховання" [3, 11].

Однією із причин входження молоді до неформальних об'єднань залишається сувора регламентацість та адміністрування школи, де маса заходів проводиться "для галочки", вони нецікаві школярам, не потребують від них активності у підготовці та проведенні, а значить не проникають в душу дитини, не захоплюють її, не дають змоги виявити свої здібності. За традицією, яка склалася давно, школа висагала від дітей та юнацтва підкорення, а не відповідальності, що привело до небажання підлітків брати активну участь у суспільному житті. Сім'я і родина відірвані від шкільного життя, тому її втрачається їх значущість і для особистості, яка формується, вплив на неї.

Період юнацтва характеризується прянженням захопити активну соціальну позицію, в якій відбивається свідоме ставлення до себе як до члена суспільства та до оточуючих. Актуалізація це якісні та взаємні у цілому відносин досягає таких розмірів, що соціальна активність підлітків виявляється не лише у звичайних формах, які підтримують суспільство, а й у формах, які часто шокують громадськість (зачіска, манера одягатися, поведінка). І хоча ці форми поведінки, які служать засобом самоствердження особистості, в більшості випадків не є асоціальними, вони не знижують рівень активного людського "Я", що приводить до розвитку у чинійчастини молоді пасивної тенденції слідувати "за всіма".

Багаторічне відторгнення молоді на периферію суспільних відносин, у сферу дозвілля та розваг, привело до того, що вона почала шукати нові, нетрадиційні форми розваг. У цьому аспекті важливо відзначити, що рівень діяльності культурних закладів, спрямованіх на раціональну організацію вільного часу, ще не є достатньо високим і не завжди привертав увагу молоді.

Одна з суттєвих причин, що штовхає молодь до неформальних об'єднань, – прянження до неформального спілкування, відкритості, відвертості. Всюди і завжди молодь праґне до спілкування з однолітками, рятується від душевної самотності, що є характерною ознакою підліткового віку. Для багатьох протистояння свого "Я" дорослим – нормальне явище. Підлітки не хотять жити чужим досвідом, читатись на чужих помірках. Протест, який вони

висловлюють, може бути пасивним, через зовнішнє, скоріше демонстративне, заперечення існуючого порядку, відмову від дотримання прийнятих у суспільстві правил і норм. Існує і агресивна форма протесту, яка проявляється у хуліганстві, а іноді – скандальних сценах.

Як висновок, ми визначаємо, що відхилення поведінки молоді зумовлюються низкою соціальних причин. Головну з них ми вбачаємо у падінні рівня сімейного та родинного виховання. Тому досить часто сімейний недородий психологічний, щейно-моральний клімат виникає юнака чи дівчину "на вулицю" у пошуках доброти, взаємозрозуміння, співчуття. Прякмо, але нещодавно сьогодні в сім'ях через зайнятість батьків відсутнє повноцінне мажусобістичне спілкування, якого так потребують діти і підлітки. Дуже часто воно зводиться до записок-написів і телефонних повчань. Зрозуміло, що істинна цінності (соціальні, моральні, естетичні) за таких відносин виковати важко. Не привчені батьками і педагогами до серйозного аналізу підлітків починають заперечувати прогресивні ідеї, спосіб життя, культуру. У цьому аспекті відображається і наступ масової культури, пропаганда "вільного" способу життя, який часто ототожнюється з анархічним, дезальянцією загальнолюдських цінностей тощо. А як результат – виникнення та діяльність різного роду самодіяльних об'єднань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В.А. Духовий мир школника. – М., Учпедгиз, 1961. – 267 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К., 1977. – Т.5. – С.163-171.
3. Сухомлинський В.А. Гармонія трьох начал // Журналіст. – 1970. – №8.
4. Сухомлинський В.А. О воспитании. – М.: из-во почит.л-ры, 1975. – 273 с.
5. Ольшинський Д.В. Неформалы: Груптовой портрет в интерьере. – М.: Педагогика, 1990. – С.11-18; 37-49.
6. Полонський И.С. Психологические особенности стихийных внешкольных групп подростков и юношей: Автореф. дисс. канд. психолог. наук. – М., 1970 – 19 с.

Ігор ШЕРЕМЕТЬ

ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ АНТИАЛКОГОЛЬНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Для ефективної організації антиалкогольної виховної роботи зі старшокласниками у процесі пошуково-експериментальної роботи нами передусім було виділено основні її завдання, а на їх основі і досконалено її зміст.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми (В.Оржевська, В.Сухомлинський, М.Фіцула) та власного досвіду роботи в школі дозволив виділити основні завдання антиалкогольного виховання старшокласників.

Першим завданням антиалкогольної виховної роботи зі старшокласниками слід вважати сформування їх системової знати про шкідливість алкоголю для організму людини та її діяльності. Наші дослідження свідчать про низьку поінформованість учнів щодо шкідливості алкоголю, що не може сприяти формуванню у них негативного ставлення до його вживання. На думку В.Сухомлинського, зло починається "з елементарного незігластства, з етичної неграмотності, з того, що людина на певному етапі свого розвитку отпускається в болото дрімучого морального незігластства" [5, 231]. Це вимагає передусім широкого інформування школярів про негативний вплив алкоголю на організм людини та її діяльність.

Другим завданням антиалкогольної виховної роботи зі старшокласниками є формування у них певних психологічних гальм, спротиву, які стимулюють їх у "сприятливих для вживання алкоголю умовах", виробляти у них науки і звички, які відповідали б нормам моралі та правилам людського співжиття.

Третім завданням антиалкогольної виховної роботи зі старшокласниками слід вважати приведення їм непроправленого ставлення до фактів вживання алкоголю, заличення їх до посягненої боротьби з поширенням цього зла серед учнівської молоді.

"Чим старший вихованець, тим значиміша його боротьба за добро, проти зла. – Писав В.Сухомлинський. – Наш педагогічний колектив вважає дуже важливим, щоб у роки дитинства й отрощі за кожна людина пройшла школу цієї колективної боротьби. Нема нічого гіршого у

виховання колективу, ніж "словесний ентузіазм", словесна нетерпимість до зла і ... фактична бездіяльність [7, 564].

Четвертим завданням антиалкогольної виховної роботи зі старшокласниками є своєчасне вилелення тих, хто періодично вживає алкоголь, проведення з ними індивідуальної виховної роботи, спрямованої на подолання ідеї негативної залежності [9, 34-35].

У попередження і подолання негативних зчинок з боку школярів дуже важливо своєчасно реагувати на найменші відхилення від норм у їх поведінці. "Майбутній носій злочину, — вважає В.Сухомлинський, — народжується з малого — нібито, а саме з того, що людина, вчинивши зло — спочатку невеличке, набуває першого досвіду безкарності, стає внутрішньо розпущеню, недисциплінованою, почуває, що доброта інших може бути всепрощенням" [6, 261].

Аналіз психолого-педагогічної, медичної, соціальної і юридичної специфальної літератури з проблеми, вивчення досвіду роботи школи та врахування рівня обізнаності старшокласників з негативним впливом алкоголю на особистість людини дають можливість дійти висновку, що для вирішення розглянутих нами завдань антиалкогольного виховання старшокласників з міст ідеї роботи має передбачити розкриття таких груп питань: негативний вплив алкоголю на організм людини; шкідливий вплив алкоголю на діяльність людини; спричинення алкоголем моральної деградації людини.

У процесі пошуково-експериментальної роботи ми передусім намагаємося розкрити суть алкоголю як отрути для людського організму. Алкілами окреєтні спирти "аква віта" — "водою життя", тому що людина, яка вживає його, стає веселою, швидкою в рухах, у неї виникає відчуття молодості, здоров'я, легкості, сил. Але згодом присходить розчарування — "живе а вода" зіграла з людиною злай жарт: виникається, що таке блаженство не справжнє, а уявне, воно дурманить свідомість. І тоді вчені і лікарі перейменували алкоголь в "аква морті", тобто "вода смерті".

Хімічна наука відкрила багато спиртів. І всі вони — в тому числі і етиловий алкоголь — відносяться до класу спиртів-речовин, що є походинки від углеводів. За хімічним складом спирти — технічні рідини і надто отруйні для всього живого, а для людини — особливо.

Усі спирти окислюються, виділяючи при цьому в етапу кількість енергетичних одиниць (калорій). Однак віднесення етилового спирту до харчових продуктів на підставі тільки енергетичного ефекту є життєвою помилкою. Енергія від окислення алкоголю організмом не утигається і не відкладається про запас, як це робиться з дійсно харчовими речовинами. Навпаки, для зневідрізняння алкоголю витрачається життєво необхідні речовини і той запас енергії, що був нагромаджений організмом в результаті життєдіяльності. Отже, виникає виснаження запасів енергії. Алкоголь, крім того, призводить до різкого спотворення обміну речовин, яке залишається і після видалення отрути з організму.

На тваринних органах було встановлено умовно токсичний еквівалент отруйних речовин, у тому числі і алкоголя. Наприклад, для етилового спирту він становить 7,8 на 1 кг маси тіла людини. Для різних спиртів цей еквівалент не однаковий. При прийомі всередину всього кілька грамів амілового спирту може настутити смерть, а від вживання метилового спирту в найменших дозах надто виникає атрофія зорового нерва — сліпота.

Спирт-спрець має багато шкідливих домішок, переважно у вигляді смушників масел, які більш отруйні, ніж сам етиловий спирт. Ось чому таїй небезпечний для людини самогон, у якому міститься найбільша кількість смушників масел. Всього 20-30 г. смушного масла досить для того, щоб викликати важке отруєння. До складу смушного масла входить пропилен, ізобутиловий і аміловий спирт, а також інші численні ізомери [11, 10-11].

Важливим питанням змісту антиалкогольної виховної роботи має бути розкриття старшокласникам типів та ступенів сп'яніння. Арабський міститель XIII ст. Абу-ль-Фарадж писав, що людина, яка вживає алкоголь, в залежності від ступеня сп'яніння виглядає, як тварина: спочатку — як пахіч, потім — як маєпа, згодом — як лев і, нарешті, як сеник.

Під час одноразового вживання алкоголя можуть спостерігатися три ступені сп'яніння: легкий, середній, важкий.

При легкому сп'янінні з'являється прискорене відчуття тепла, м'язового розслаблення, фізичного благополуччя і комфорту. Підвищується настрої, виникає почуття безтурботності, задоволення собою і оточуючими, переоцінка своїх можливостей, хвалиуватись. П'яні

говорять багато, голосно і швидко, легко змінюють теми розмов. Не слухають оточуючих, намагаються привернути до себе увагу. Життєві негаразди здаються дрібними і легко подоланими. З'являється склонність до непрістойних жартів, іронічних анекдотів, бажання співати, танцювати. Руки стають поривчасті, їх точнота втрачается. Критика до себе і оточуючих зникнується. Такий ступінь сп'яніння ("п'яна" і "мавпи") виникає при концентрації спирту в крові в межах від 0,05 до 0,2% [4, 39-48].

При середньому ступені сп'яніння (ступінь "лева") хороший настрій часто починає змінюватися роздратуванням, недоволенням, що виражається у висловлюваннях і поведінці. Характерна поява і швидка зміна різних емоційних реакцій. Поспішується рухливість, яка проявляється в непосидочності, прагненні кудись йти.

Важкий ступінь алкогольного сп'яніння (ступінь "свіни") настає при концентрації в крові від 0,5 до 0,6 % алкоголю. У людини відбувається всяке спрємнання, свідомість глибоко розладнана, розвивається стан отпущення, а у випадках – коми. Будучи "смертельно п'яною", людина падає без свідомості і засиняє. Рефлекси пригнічуються, кільцеві м'язи, що закривають основні отвори тіла, розслаблюються, проходить довільне сечовипускання і дефекація, а також блювота. У такому стані людина може померти або від крововиливу у мозок, або від задухи при надходженні блювотних мас у дихальні шляхи. При концентрації алкоголю в крові вище 0,7-0,8 % смерть настає у зв'язку з розкви пригніченням центрів, які управляють диханням і серцебиттям. Сп'яніння важкого ступеня супроводжується повном випаданням пам'яті на події, які мали місце в період алкогольної інтоксикації [4, 41].

Старшокласники мають знати і механізм звикання до вживання алкоголю. Встановлено, що неповнолітніх притягує не смак алкоголю, а його дія – стан сп'яніння. Ступінь дослідженого у 90% сп'яніння легкий, з відчуттям приємної сині, почуття задоволення, комфорту, підвищення настрою. При такому сп'янінні не буває вираженої алкогольної інтоксикації, втрати самоконтролю. За таку поведінку рідко сварять батьки, не потрапляють у міліцію. У підлітка формується переконання, що це цілком природне і закономірне явище в житті, і він продовжує вживати алкоголь.

Згодом настає початкова адаптація до алкоголю. На цьому етапі випивки мають етиологічний характер. Така адаптація до алкоголю триває від одного до трьох місяців. У цей період вже з'являється активне прагнення до вживання алкоголю, усвідомлюється його збуджуюча дія.

Під дією алкоголю у людини не тільки з'являється підвищений настрій, але й зростає активність, агресивність і ін. Саме ці властивості алкоголю стають мотивами його частого вживання. У такому стані встановлюються контакти з подібними до себе, створюються компанії. Етап засвоєння алкогольної поведінки триває від одного місяця до року. У дітей до 14 років, як правило, перехід до другого етапу – явище дуже рідке.

Третій етап – психічна залежність від алкоголю. При утриманні від вживання алкоголю непознаніті стають дратівливими, збудженими, в них часто міняється настрій, періодично появляється конфліктність, агресивність. Вони стають активними ініціаторами випивок, залишаючи до цієї справи нестійкі розголосні і ділі.

Для цього етапу характерна зміна добового ритму вживання спиртного. Потяг до алкоголю виявляється не тільки ввечері, а й протягом усього дня. Алкогольне сп'яніння для них стає найбільш бажаним психічним станом. Тривалість цього етапу – від кількох місяців до півтора року. У високій роботі з такими молодими людьми вже вимагається медичне втручання.

Фізична залежність від алкоголю у більшості випадків розвивається в середньому протягом півтора року від початку систематичного п'яцтва. На цьому етапі чітко виражений психічний синдром. У період похмілля визначається тривожно-пригнічений настрій, підвищена пітливість, серцебиття, трептіння рук, плахмівість, порушується пам'ять. Зовнішній непознаніті виявляють блідкі, худіми і виснаженіми. У підлітків і юнаків, які вживаюти алкоголь, формуються негативні риси характеру: дратівливість, запальництво, агресивність, грубість і інші. Пристрась до спиртного часто поєднується з курінням, а іноді і з вживанням наркотиків [11, 14-15].

Систематичне зловживання алкоголем приводить до виникнення алкогольних психозів: білой гарячкої, алкогольної галюцинації, малярного психозу (параноїду). Хворий в стані психозу стає соціально небезпечною: він може не тільки скоти самогубство, але й замахуватися на життя оточуючих людей, тому його необхідно негайно помістити у психіатричну лікарню.

При білій гарячці (депірії) виникає характерне порушення свідомості хворий втрачає орієнтацію в оточуючій обстановці і в часі, але зберігає її по відношенню до власної особи. На фоні розладів свідомості появляються яскраві зорові галюцинації, тривога, страх і збудження, підвищується температура, артеріальний тиск, помітне загальне драскання тіла, велике потовиділення, настає зневадження організму і т.д.

До досить частих ускладнень алкоголізму відносять епілептичні нападки. Хворий раптово втрачає свідомість і падає. Згодом починаються судоми м'язів, які можуть супроводжуватись млюючим сечовипусканням, прикусуванням язика. Прейшовши до тяжкі, хворий нічого не пам'ятає. Якщо він продовжує зловживати алкоголем, епілептичні напади можуть набрати хронічної форми і привести до інвалідності [2, 23].

У хворих алкоголізмом нерідко спостерігається важка депресія (стан пригнічення), яка може виникнути і під час запою, і в тверезий період, і триває від кількох годин до одного місяця. Хворі відчувають почуття великі туги, поганчуття; особливо часто депресія виникає зранку на фоні вираженого абстинентного синдрому. Депресивний стан небезпечний тим, що хворий, не змішавши з цього виступу, може закінчити життя самогубством. Такого хвого необхідно негайно покласти у психіатричну лікарню.

Останньою панікою в паніожку психічних змін у хворих алкоголізмом є алкогольне недоумство: особливо чітко виражене порушення оцінки оточуючої обстановки і власної поведінки, інтелекту. Такі хворі легко розпізнаються за зовнішнім виглядом – вони ходять брудними, неголеними, у пошарпаному одязі, ведуть бродячий спосіб життя. Ці люди, як правило, втрачають сім'ю, не працюють, живуть випадковими заробітками або жебрають [2, 26].

Важливим питанням змісту антиалкогольної високої роботи зі старшокласниками є розкриття шкідливого зпину у алкоголю на організм людини. Немає такого органу у людини, на який би негативно не починався вплив алкоголю. Проте найбільше ушкоджується її мозок.

Клінічні спостереження при гострих алкогольних отруєннях показують, що найбільші зміни стають у мозку: тверда оболонка напружені, м'яка отінка і познокровна, судини розширена, зустрічається багато дрібних кіст діаметром один-два міліметри, які виникають у місцях крововиливу і некрозу (омертіння) ділянок речовин мозку.

У осіб, які вживают спиртні напої, виявлено раннє склерозання еритроцитів – червоних кров'яних кульок, які закривають капіляри і стають на заваді доступу до мозкових клітин кисню. Кисневе голодування, яке продовжується 5-10 хвилин, приводить до смертіння мозкової клітини.

Старшокласникам, як учням, важливо знати, як алкоголь впливає на мисливельну і психічну діяльність мозку. Спеціальними дослідженнями доведено, що при вживанні алкоголю у будь-якій дозі він діє однаково, а саме: спохильне і затруднє розумову діяльність, рухи і акти спочатку прискорює, а згодом сповільнює. Часте вживання алкоголю приводить до того, що розумовий розвиток людини припиняється, мислення її стає звичним і шаблонним. У подальшому настає розлад старих асоціацій і ослаблення сприймання. У результаті розумові процеси звужуються, появляючись свіжості й оригінальності.

Алкоголь шкідливо впиває на усі внутрішні органи. У людей, які систематично вживають спиртні напої, завжди виявляється запальній процес в стінках оболонок шлунка – гострий гастрит, який супроводжується непривычними болючими відчуттями і порушенням апетиту. Часто гастрит набирає хронічного характеру, а згодом ускладнюється виразкою шлунку або дванадцятипалої кишki. Алкоголь нерідко є основною причинною захворювання підшлункової залози (гострий панкреатит).

Як і багато отруйних речовин, алкоголь зневоджується у печінці. Якщо він поступає в організм систематично або дуже часто, клітини печінки не витримують перевантаження і розпочинаються жирові переродження їх з утворенням з'єднувчої тканини. Цей хворобливий процес – початок цирозу печінки, практично невиліковної хвороби, якою нерідко страждають

хворі алкоголізмом. Спочатку печінка збільшується, набуває, а згодом зморщується і ущільнюється. Живіт збільшується в обсязі, оскільки утворюється водянка через нареки. Розвивається загальне отруєння організму і наступає смерть.

Хворобливко реагує на алкоголь і серце людини: в нинакоють різноманітні функціональні порушення серцево-судинної системи, які з часом стають незворотними; серце як м'яз слабне, окремі м'язові волокна замінюються з'єднувальною тканиною і втрачають свою еластичність; понижується тонус судин. Дуже часто при алкоголізмі спостерігається гіпертонічна хвороба.

Нири, виділюючи з організму продукти розпаду і приблизно 1% незмінного алкоголю, самі піддаються його руйнівній сили. Виникають запальні процеси, які призводять до частішого сечоспускання. Алкоголь, накопичуючись у сечовому міхурі, починає зворотньо висмоктуватися у кров, в результаті чого підтримується додаткова інтоксикація організму.

Злоєзжання алкоголем часто призводить до різних порушень (погано засвоюються вітаміни, змінюється жировий і білковий обмін, знижується спріність організму до різних інфекцій), що ускладнюються психічними розладами.

Таким чином, під впливом алкоголю поступово руйнується весь організм людини, розладжується ритмічна і узгоджена діяльність всіх її систем. Швидко починається старіння організму, і тому багато хворих алкоголізмом мають вигляд набагато старших від свого віку. У них стає прив'язово і сухою шарі, випадають зуби, свіжі волосся, атрофуються м'язи [2, 26-28].

Оскільки серед значної частини населення поширені думки про те, що алкоголь має і позитивні властивості, одним із питань змісту антиалкогольної вискової роботи зі старшокласниками має бути спростування такої думки. Так, часто вважають, що спиртні напої можна використовувати для лікування деяких захворювань (візки шлунку, грипу). Насправді ж, систематичне вживання спиртного затримує вживання поверхні візки. А щоб знищити мікроїн грипу в організмі людини, й� треба було б випити не менше 10 літрів спирту, а така доза у 20 разів перевищує смертельну навіть для присвяченого до алкоголю людини.

У народі побутує думка, що алкоголь займає вітому. В тому наступає через нагромадження в клітинах м'язів продуктів розкладу, які негативно впливають на нервові і м'язові центри, що з'єднують м'язові волокна з нервовими централами. Відновлення хімічних процесів можливе тільки після відведення з м'язових клітин продуктів розкладу, що досягається перебуванням організму в стані спокою. Вживання спиртного не займає вітому, а тільки під його впливом вона не тільки гостро сприймається скідливістю. А зважання до "зимання" вітоми алкоголем призводить до зниження працездатності і погіршення якості роботи через зростання розсіяності уваги.

Не вправдовує себе і помилкова думка про те, що алкоголь сприяє поліпшенню апетиту. Якщо здоровя людина вживає напої з невеликим кількістю алкоголю (5-10 відсотків), то стінки шлунка отримують легке подразнення, у відповідь на яке більш інтенсивно відіграється шлунковий сік. Відлічення цього соку і створює відчуття голоду. При вищих концентраціях алкоголя для вже буде хворобливим, соковиділення знижується. Регулярне ж вживання навіть легкого спиртного напою для підвищення апетиту з часом перестає бути ефективним, тому що шлунок виробляє стійкість до постійного подразника. Для одержання бажаного результату доводиться збільшувати кількість спиртного або його дозу, а згодом сік відіграється тільки під дією спиртного.

Важливим питанням змісту антиалкогольного виховання старшокласників є освітлення їх із шкідливим впливом алкоголю на потомство. Серйозність проблеми в тому, що вона зачіпає не тільки тих, хто регулярно впиває чи хворіє алкоголізмом, а й всіх, хто вживає алкоголь навіть епізодично. Етиловий спирт, як складова частинна усіх алкогольних напоїв, за біотогічною дією на людину є протогіазматичною отрутою, до якої особливо чутливі статеві клітини.

Старшокласники мають знати, що, незважаючи на отруєння алкоголем, злиття жіночої і чоловічої клітин може статися і дати початок новому організму. При тому зачіпка його проходить тоді, коли з ародкові клітини виявляються неповноцінності внаслідок отруйної дії алкоголя. У цьому і криється причина різних порушень у дітей, зачатих батьками в стані сп'яніння, незалежно від того, чи був один з них нетверезим, чи чове [1, 76-77].

Небезпеку п'яного зачаття людство помітило дуже давно. За законами царя Лікурга, у стародавній Спарті молодим заборонялося пити вино на весіллі, а годувальнину, которая

вживала алкоголь, могли стратити. У Швейцарії і Франції ще на початку ХХ століття встановили, що переважна більшість дітей зі знаками ішотизму була зачата у період збору винограду і на масляницю, коли вживання алкоголь різко збільшувалось. У Ріо-де-Жанейро давно побутує термін "діти карнавалу", який застосовується до дебілів і розумово недорознених, зачатах у період шумних південно-американських свят.

Найнебезпечношим алкоголь для людського зародку є у перші два тижні вагітності, тому що в цей час проходить зачаттєва і формування органів та нервової системи. За даними Конопа, приблизно на восьмому тижні внутрітурбного розвитку кора головного мозку починає набирати характерної побудови з шести нечітко обмежених шарів нервових клітин і одного внутрішнього шару золоток. Вважають, що всі нервові клітини дорослого организму формуються протягом наступних двох-трьох місяців [12, 297].

Вживання алкоголя під час вагітності може стати причиною розвитку різних дефектів у плода, що виражається в недорозвинені кінцівок, органів і передусім головного мозку. Можуть бути і розлади органів зору, слуху, кровообігу, які проявляться згодом, коли дитина починає хворіти через свою слабку життєздатність. Часто серед прескованих вроджених розладів зустрічається і розумова відсталість. Вказані вроджені дефекти розвитку є основному негативу [1, 77-78].

Молодіжь людей, зокрема дівчат, спід орієнтувати, що не тільки під час вагітності, а й протягом всього наступного терміну годування дитинки грудним молоком жінка повинна вести абсолютно тверезий спосіб життя. Майбутня матір має знати, що алкоголь швидко проникає з крохі матері в грудне молоко і з ним потрапляє в організм дитинки, який надто чутливий до дій вже мінімальної дози алкоголя. Навіть при епізодичному вживанні невеликих доз алкоголя у дитинки порушується нормальній розвиток багатьох органів і систем, дозрівання мозкових клітин, запівоюється утворення між ними зв'язків, гинуть нейрони. Тому у таких дітей затримується передусім розвиток мозку. Окрім того, діти несравноважні, непосидючі, збудливі, плачливі [1, 78-79].

У процесі антиалкогольної виховання особливу увагу звертають на розкриття негативної ролі алкоголя щодо сім'ї. Пияцтво – велика трагедія для сім'ї. Пики систематично властивають в сім'ї скандали, бійки, проявляють безпригінну ревність, тероризують близьких, позбавляють їх спокію, заважають працювати, наїчатися. Пияцтво підриває матеріальне становище сім'ї, так як алкоголь не тільки втрачає можливість добре заробляти, але й часто пропиває свою зарплату й зарплату членів сім'ї.

А.Макаренко писав, що сім'я є тим місцем, де реалізуються чарівність людського життя, куди присулють відпочинкати переможені силы людини, де ростуть і живуть діти – головна радість життя. Пияцтво зовсім перекрестює ці важливі соціальні властивості і функції сім'ї, розвалиє сімейне життя, є головною причиною сімейних конфліктів і розлучень. Майже кожна друга заявка до суду про розлучення motivується пристрастю до спиртного одного з подружжя (частіше чоловіка). Виключно негативно впливає пияцтво на атмосферу виховання дітей у таких сім'ях.

Особливо у процесі антиалкогольного виховання спід орієнтувати старшокласників на те, що вживання алкоголя негативно позначається на суспільному виробництві. Негативний вплив алкоголя на організм призводить до зниження продуктивності праці, заважає чіткому і точному виконанню виробничих операцій. У стані сп'яніння людина взагалі не працює: вона може поламати машину або інструмент, пошкодити цінну сировину, згубити результат спільної праці, вибликати аварію, нещасний випадок. Тому закон вимагає усунення нетверезого від роботи і викликати його прогульником. А п'яна прогули порушують ритм виробництва, негативно позначаються на інших ділянках роботи.

Особливо пияцтво несумісне з роботою на транспорті, тому що є пряма загроза безпеки сотень людей. Воно неприпустиме на будівельних роботах, де нетверезість працівника може коштувати життя не тільки самому, а й іншим, може проявитись неочікованою катастрофою згодом, коли винуватця вже не вживав.

Особливо несприятливо впливає алкоголь на людей спорту і фізкультури. Так, в окремих видах спорту (лижні гонки, біг, плавання, велотонні на довгі дистанції) швидкість витрати енергії тільки небагато більша, ніж під час напруженої праці робітника, але при загальній

затраті у 2-3 рази більша. У такому разі працездатність спортсмена залежить від обмінних процесів, що протікають з високою ефективністю протягом тривалого часу. Вживання алкогольної експресії сприяє сипу мускулів і витривалість спортсмена, швидше наступає втомлюваність.

Зміст антиалкогольної виховної роботи має зачіпати питання моральної деградації особистості під впливом вживання алкогольних напоїв, а саме: розвиток комплексу таких психічних якостей, як слабовідмінність, грубість, жорсткість, егоїзм і т.п.; зниження інтересів в основному до придбання і вживання спиртних напоїв; поляга нездатності виконувати свої наявні функції, а згодом професійні; розрив або істотні порушення сімейних стосунків, товариських зв'язків.

Під впливом алкоголю посилени якості перетворюються у свої антиподи. Так, любов до Вічного, відданість ідеалам переходить у безідейність і зраду; працелюбство – в неробство і дармодіство; піклування про збереження і примноження суспільного добра – в його розкрадання; висока свідомість громадянського обов'язку – невиконання елементарних обов'язків; колекціонізм і творчість в земодогомога – в пшищне розуміння дружби; гуманізм – у жорсткість по відношенню до людей; чесність і правдивість – в облудність і бреєпність; простота і скромність у громадському і особистому житті – у порушення правил громадського співжиття; засління поваги в сім'ї, піклування про виховання дітей – в сімейні трагедії, дитяче сирітство при живих батьках; неприміреність у свої антиподи [10, 35].

Падіння моральності особливо проявляється у втраті почуття сорому. Про можливість втрати почуття сорому шляхом вживання алкоголю говорить відома притча про те, як людина попросила у стародавнього філософа рецепту позбавитись сором'яливості. “Пий вино, якщайся з повісами – і від твоєї сором'яливості не залишиться й сліду”, – не задумуючись, відповів мудрець.

Проте показовим, наприклад, є те, що навіть дуже нетвереза людина не стане на людях роздягатися, настільки глибоко в її свідомості сидить уявлення, що голими бути соромно. А нетверезим бути не соромно! Суспільна думка це допускає [13, 58].

Важливим питанням антиалкогольної виховної роботи зі старшокласниками є розкриття зв'язку вживання алкоголю молодою людиною із склонністю низко правопорушень та злочинів. Такий зв'язок може бути прямим і опосередкованим. Прямий зв'язок вживання алкогольних напоїв з наступною злочинською поведінкою суб'єкта може бути в двох випадках: а) якщо злочин був склонністю особою, яка перебувала у нетверезому стані; б) якщо злочин було склоною хоч і до вживання винною особою спиртних напоїв, але з метовою здобуттям засобів для їх придбання. Опосередкований зв'язок вживання спиртних напоїв із склонністю злочином проглядається передусім в алкогольній деградації суб'єкта злочину. Так, злочин, склонністю особою, яка хоч і перебувала у тверезому стані, але систематично вживав спиртні напої і на цьому ґрунті проявляє явні симптоми алкогольної деградації, може розглядатися як такий, що знаходиться в опосередкованому зв'язку з пшищним суб'єкта діяння [13, 237].

Розкриваючи питання зв'язку вживання алкоголю із склонністю правопорушень неповнолітніми, слід з найоміннішою також з тими правовими заходами, які використовують в нашій державі стосовно пшищ із алкоголізму. Так, старшокласники мають знати, що за появу неповнолітніх віком до 16 років у нетверезому стані в громадських місцях або за розпиття ними спиртних напоїв служба у справах неповнолітніх вживає заходів впливу до їх батьків. Якщо ж випадки вживання спиртних напоїв неповнолітнім набувають систематичного характеру, його можуть направити на виховання до спеціальної школи (чи спеціального профтехучилища) з особливим режимом утримання або на лікування до лікувально-виховної установи.

Старшокласники мають усвідомлені, що пшищство є фактам, який обумовлено є здійсненням у нетверезому стані злочинів по необережності, при раптовому виникненні душевному хвилюванні, перевищені меж необхідної оборони, а також злочинів, які сковоються з метовою здобуттям засобів на спиртні напої.

Неповнолітнім слід пояснити, що склонні злочинів у нетверезому стані розглядається судом як умова, яка обтяжує зідповідальність [14, 31]. У такому разі суд вражовує не тільки характер і ступінь суспільної небезпеки злочину, а й особистість правопорушника. За вчинення у нетверезому стані правопорушення людина несе повну міру відповідальності.

Окрім того, школярі мають знати, що суд, незалежно від присудженого покарання, може направити на примусове лікування особу, засудженну за злочин, смисловий на грунті алкогольму. Таке лікування може здійснюватися в місцях позбавлення волі або у спеціальних медичних закладах.

У процесі розширення питань щодо негативного впливу алкоголю треба домагатися, щоб молоді людина знала, яким вона стає після вживання спиртного, наскільки втрачає своє здоров'я, наскільки менше стає корисного своїм сім'ї, своєму народові і Батьківщині. В умовах, коли навколо ще багато негативних "наочників посібників", така робота вимагає великої зусиль. Звичайно, педагоги й батьки повинні мати належну підготовку для цього, тверезу оцінку самих себе й оточуючих, оцінку, вільну від алкогольної запограмованості [1, 61].

У процесі антиалкогольної виховної роботи важливо, щоби молоді людини не вважала тверезий спосіб життя "аскетизмом", чимось неповноцінним, відмовою від чогось приемного, заради чогось невідомого, абстрактного, заради благ, очікувань у далекому майбутньому. Ні, треба вміти показати, що нормальній спосіб життя включає вживання алкогольних напоїв, що справжня, ненавмисна радість можлива без втручання "хімії", що така веселість може бути у самій людині, а не у п'ятирі [1, 62].

ЛІТЕРАТУРА

1. Беседы о трезвости. / Сост. В.А.Рязанцев – К.: Енциклопедия., 1987. – 144 с.
2. Рязанцев В.А. Как предупредить алкоголизм. – К.: Здоров'я, 1986. – 96 с.
3. Сахаров А.Е. Бороться с пьянством – без компромиссов – М.: Московский рабочий, 1986. – 80 с.
4. Смирновский В.Н. Пьянство и алкоголизм: Медико-биологические аспекты / Отв. ред. Ф.Н.Сериков. – К.: Наукова думка, 1988. – 114 с.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радник., 1976. – Т.1. – С.55-208.
6. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радник., 1976. – Т.2. – С.149-418.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радник., 1976. – Т.2. – С.419-656.
8. Труды I Всероссийского съезда по борьбе с пьянством. СПб.: Б.и., 1910. – 486 с.
9. Фіцула М.М. Задачі і зміст виховання в учиці несприятливості до вживання наркотичних речовин // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. Серія педагогіка. – 1999. – №1. – С.34-41.
10. Фіцула М.М., Віничар П.Е. Попередження і подолання педагогічної занедбаності учнів загальноосвітніх шкіл. – Чортків, 2000. – 182 с.
11. Фіцула М.М., Морозов А.С. Виховання у молоді несприятливості до тютюну, алкоголю і наркотиків. – Харків, 2000. – 176 с.
12. Харрисон Дж. Вітопогня чоловіка. – М.: Мір, 1968. – 328 с.
13. Шевдерян С.Н. У опасной черты. – М.: Педагогика, 1985. – 160 с.
14. Кримінальний кодекс України. – К.: Юріком Інтер, 2001. – 240 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Валентина ФРИЦЮК

ДІАГНОСТИКА КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Під креативністю ми розуміємо інтегративну динамічну особистісну характеристику, яка визначає здатність до творчості і є умовою самореалізації особистості. Для з'ясування рівнів сформованості креативності майбутніх учителів музики нам необхідно було використати способи та розробити методику діагностики цієї якості.

У зарубіжній психології розв'язання проблеми діагностики креативності пов'язане з іменами Дж.Гілфорда, Е.Торренса, С.Медника, Д.Холмса та ін. М.Волтах та Н.Коган розробили тести для діагностики даної якості у дітей.

Серед вітчизняних дослідників проблеми діагностики креативності займаються Д.Богомоленська, А.Матюшкін, Я.Пономарев та ін. Існують також різні варіанти питанням про креативності (Н.Вишнякова, В.Пягрупіс, Л.Чессел, Д.Холмс). Такий підхід вимагає адекватної рефлексії. Однак ідеальні уявлення про творчу особистість у всіх дослідженнях різне, і тому результати такої діагностики належить вважати об'єктивними. На думку дослідників (Дж.Гілфорд, Е.Торренс), оптимальним вважається співставлення результатів верbalного і невербалного тестів (що і було зроблено у нашому дослідженні).

На першому етапі з допомогою анкетування здійснювалось опитування з проблемами дослідження. Було проаналізовано 307 студентів музично-педагогічних факультетів (серед них Вінницького – 137, Київського – 120, Тернопільського – 50). За результатами анкетування здійснювалась статистична обробка даних та їх якісний і кількісний аналіз.

На другому етапі були протестовані студенти музично-педагогічного факультету Вінницького державного педагогічного університету, який став основною базою дослідження. Ми провели тест віддалених асоціацій С.Медника та субтест “Завершення малюнка” Е.Торренса. Тестування проводилося у невеликих групах по 10-15 осіб, окремо давався можен тест (у різні дні), час на виконання завдання ми не обмежували.

На третьому етапі дослідження вивчались можливості розвитку креативності в класі “Основний музичний інструмент”. Для цього ми розроблені показники креативності й визначені рівні її сформованості за якими була обстежена спеціальна група студентів (26 осіб), котра складала контрольну й експериментальну групу під час формуючого експерименту.

Аналіз існуючих тестів та інших експериментальних методик діагностики креативності показав, що ні один з тестів не має настільки високої валідності, яка дозволяє однозначно діагностувати цю якість. Саме тому для діагностики креативності нам був використаний комплексний підхід до конструювання методики із супутності кількох діагностичних методів.

На першому етапі дослідження у з'язку із обстеженням значної кількості респондентів ми обрали провідними методи спостереження й анкетування. Впроваджувалося спостереження пряме і непряме. У з'язку з тим, що спостереження як метод педагогічного дослідження не дас змоги дослідити якісне у широкому масштабі, для діагностування загальної кількості респондентів використовувався метод анкетування, яким було охоплено студентів усіх курсів різної спеціалізації. Анкетування передувало вступне звернення до студентів, спрямоване на створення творчого настрою та атмосфери співпраці з респондентами. Ми використовували різні типи запитань (закриті, напівзакриті, відкриті) для різномірного охоплення проблеми та висвітлення уявлень і піரатувань студентів.

Мета анкетування передбачала виявлення уявлень студентів про особистісні й професійні якості, важливі для майбутнього вчителя музики, а також про загальні тенденції сформованості

мотив аційних та особистісних характеристик, важливих для формування креативності: широке коло інтересів, допитливість, ентузіазм, нешаблонність мислення, уява, впевненість у собі тощо.

Для обробки отриманих даних ми використовували метод описової статистики, що дозволяє узагальнити дані і зробити висновки щодо великої кількості опитуваних шляхом обстеження вибірок. Окрім того, ми можемо зможу винчити причини залежності тощо.

В межах анкетного опитування налих зроблено спробу з'ясувати ступінь сформованості уявлень студентів про поняття "креативність", яке трактується у анкеті як "здатність до творчості".

Більшість респондентів (83%) не виявили компетентних міркувань щодо цього поняття. 31% студентів вважають, що "здатність до творчості" – це вроджені здібності; 26% – уміння творчо мислити; 18% – талант; 10% – зміння підібрати на слух, імпровізувати, композиторська діяльність; 23% опитуваних не змогли відповісти на це питання. Проте 86,7% респондентів у说服ні в тому, що високий рівень сформованості даної якості необхідний для майбутнього вчителя музики. Принагідно підкреслимо складність й умовність розуміння "здатності до творчості". Насамперед нас приваблює усвідомлення студентами значущості високого рівня сформованості цієї професійно важливої якості.

Результати анкетного опитування також засвідчили, що 16% опитуваних без допомоги випадача не можуть аналізувати музичні твори, а при їх виконанні 20% респондентів часто вдається до копіювання чиєїсь інтерпретації, не дозволяючи власним умінням і музичному смакові. На думку випадача спираються при інтерпретації 38% опитуваних і тільки 16% – на власну інтуїцію. 20% студентів намагаються постійно створювати оригінальні інтерпретації творів, 69% – тільки інколи, не відчувають такого прагнення ніжки 11,5% опитуваних.

У результаті анкетування з'ясувалось, що у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики не надається належна увага формуванню креативності, що породжує репродуктивність у різних видах музично-педагогічної діяльності. Виявилось також, що у студентів недостатньо розвинута внутрішня мотивація та особистісні характеристики (допитливість, ентузіазм, широке коло інтересів, нешаблонність та ін.), які є складовими частинами креативності.

У цілому аналіз результатів опитування виявив незадовільний стан сформованості креативності майбутніх учителів музики. Отже, можна констатувати, що таїй стан є свідченням емпіричного безсистемного педагогічного керівництва формуванням у студентів креативності, а часто і відсутності такого керівництва.

Для другого етапу констатуючого дослідження ми обрати музично-педагогічний факультет Білгородського державного педагогічного університету ім. Михайлова Коцюбинського (137 студентів), де провели діагностику вербалної креативності за допомогою тесту С.Медника РАТ (Тесту віддалених асоціацій, адаптація) та діагностику невербалної креативності за допомогою тесту Е.Торренса "Завершення малюнка".

Е.Торренс є одним із провідних дослідників креативності як здібності. Він вважає, що прояв здатності до творчості, яка в усіх проявляється по-різному, і є реальною різницею між людьми, яка полягає в різному ступені готовності до відмови від стереотипів. Креативне мислення, на його думку, характеризується наступним:

- інтуїтивістю; креативна особистість пропонує кілька рішень у тих випадках, коли нетворча з находити одне;
- рухливістю, тобто здатністю легко переходити від одного аспекту проблеми до іншого, не обмежуючись єдиновою точкою зору;
- оригінальністю, яка породжує несподівані, небанальні, незвичайні рішення [1].

Саме ці особливості креативного мислення ми виявляли тестами "Завершення малюнка" Е.Торренса й "Тест віддалених асоціацій" С.Медника, які не регламентували діяльність досліджуваних (не обмежувалися на часом, на кірітність рішень, задавались лише початкові умови).

Матеріалом для тесту віддалених асоціацій С.Медника були тройки слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово так, щоб воно поєднувалось з кожним із трьох запропонованих слів (складало певне сполучення). В основі цього тесту лежать певні принципи С.Медника:

- Люди – носії можуть використовувати слова в певному асоціативному зв'язку з іншими словами. В кожній культурі із кожний епосі їх звичні сполучення унікальні.
- Креативний мислительний процес є формуванням нових асоціацій з амбітом.
- Величина віддаленості нових асоціацій досліджуваного від стереотипу вимірює його креативність.

У кожній культурі існують свої стереотипи, тому шаблонні та орігінальні відповіді визначаються для кожної вибірки окремо. Механізм вирішення тесту РАТ аналогічний розглянутому будь-яких інших мислительних завдань. С.Медников притулює, що в процесі творчості присутня як конвергентна, так і дивергентна складова. На його думку, сущності творчості не в особливостях творчого процесу, а в здатності подолати стереотипи на кінцевому етапі мислительного синтезу і в широкій поля асоціацій – чим з віддаленішої галузі взяті елементи проблеми, тим більш креативним є їх вирішення.

Запропоновані методики складається з розмінки та двох серій завдань, які пропонувались досліджуваним через певний проміжок часу. Сам автор надавав розмінку (шаги чи пр.) великого значення. Досліджувані, які пройшли розмінку перед основним завданням, відібрали значимими перевагами перед тими, у кого такої можливості не було. Розмінка забезпечує відображення в діяльності і адаптацію до неї.

Після розмінки пропонується перша серія завдань. Основною рисовою цієї серії є те, що перед нею не дається спрямування на досягнення орігінальних і чистоти результатів. Обробку результатів ми здійснювали за спеціальною методикою, де за формулами обчислювались кількість асоціацій (N_a), індекс орігінальності (N_{op}) та індекс унікальності (N_{un}). Кількісний показник (N_a) вважався лише з точки зору, виступаючи С.Медниковим, що серед великої кількості відповідей з більшою ймовірністю може бути отримана орігінальна. Його ми підраховували за формулою:

$$N_a = \frac{X}{Y},$$

де X – загальна кількість відповідей;

Y – загальна кількість завдань.

Ця методика не припускає постійних величин критеріїв оцінки. Вона дозволяє упорядковувати досліджувані одиниці відносно одного за шкалою креативності. На основі узагальнення всіх отриманих даних студентів було розподілено на три групи, що відповідають низькому, середньому та високому рівню сформованості креативності.

Індекс орігінальності підраховувався так: спочатку на кожній стимул складався список відповідей і підраховувалась частота, з якою зустрічається кожна відповідь:

$$Z_i = 1/t,$$

де Z_i – індекс орігінальності індивідуальної відповіді;

i – номер завдання;

t – частота, з якою зустрічається конкретна відповідь у кожного досліджуваного відносно інших.

Загальний індекс орігінальності підраховувався за формулою:

$$N_{op} = \frac{\sum_{i=1}^x Z_i}{x}.$$

Унікальною вважалась відповідь, у якої індекс орігінальності $Z_i=1$.

$$N_{un} = 1/lx,$$

де l – кількість унікальних відповідей, тих, що мають $Z_i=1$.

Таким чином, результати дослідження вербальної креативності показали, що серед 137 студентів тільки 20 мають високий рівень креативності (це становить 14,6%); 76 – середній (55,4%) і 41 – низький (30%) (це результати першої серії завдань).

Проте результати тільки одного тесту не дозволяють уявити достатньо повну картину креативності обстежуваних людей, тому наступним у нашій діагностиці був використаний тест "Завершення малюнка" Е. Торренса.

Е. Торренс вважає, що тест повинен стати мініатюрною моделлю творчого акту, виходячи при цьому з уявлення про креативність як чутливість до проблем, здатність до загостреного сприйняття елементів, яких не вистачає, прогаласу знаннях, недоліках, дисгармонії тощо. На думку вченого, ідеальні тести повинні бути чутливими до кожної операції, виключеної до визначення креативності.

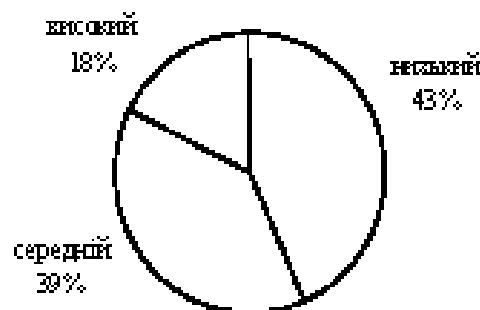
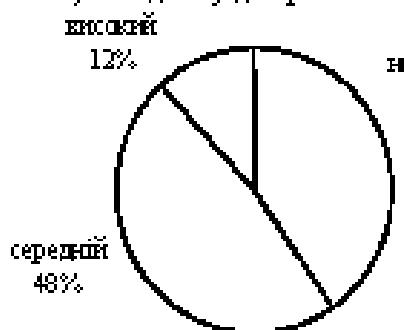
Таблиця 1

Результати дослідження вербальної креативності

Курс	N	Показники	Кількість асоціацій		Індекс оригінальності		Індекс унікальності	
			Рівні	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
1	30	високий	7	23,3	7	23,3	2	6,6
		середній	17	56,6	17	56,6	10	33,3
		низький	6	20	6	20	18	60
2	27	високий	8	29,6	12	44	5	18,5
		середній	14	51,8	15	56	21	77,8
		низький	5	18,5	0	0	1	3,7
3	37	високий	11	29,7	8	21,6	3	8,1
		середній	18	48,6	20	54	16	43,2
		низький	8	21,6	9	24,3	18	48
4	19	високий	1	5,2	8	42,1	3	15,8
		середній	14	73,6	11	57,9	10	52,6
		низький	4	21	0	0	6	31,5
5	24	високий	1	4,1	6	25	2	8,3
		середній	12	50	15	62,5	13	54,1
		низький	11	45,8	3	12,5	9	37,5
Загальні показники по факультету	137	високий	28	20,4	41	29,9	15	10,9
		середній	75	54,7	78	56,9	70	51
		низький	34	24,3	18	13,1	52	37,9

Аналізуючи в цілому даний тесту, відзначимо, що у більшості студентів музично-педагогічного факультету переважає середній рівень сформованості обох компонентів (оригінальність – 47,7%; унікальність – 38,8%). Менша кількість студентів (оригінальність – 40,7%; унікальність – 43,2%) з низьким рівнем креативності. На жаль, серед досліджуваних найменшу частину складають студенти з високим рівнем сформованості невербальної креативності (оригінальність – 11,9%; унікальність – 17,9%).

Рівні сформованості невербальної креативності у відсотках, відповідно до визначеніх показників, наведені у діаграмах 1 і 2.



Діаграма 1. "Оригінальність"

Діаграма 2. "Унікальність"

Встановлені результати свідчать, що стан сформованості невербальної креативності майбутніх учителів музики залишає бажати кращого.

Бажаємо уточнити те, що креативність студентів виявляється не тільки (і навіть, не стільки) під час публічних виступів, а й в процесі індивідуальних занятт, експериментальне дослідження здобувши проводилось у їх межах. Такий напрямок роботи дозволяє з'ясувати стан сформованості кожного структурного компонента креативності майбутнього учителя музики.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Для діагностики сформованості креативності в класі основного інструментом є метод компетентних суддів, у якості яких виступили викладачі кафедр, де проводиться експериментальне дослідження.

Бінструктивних вимогах розкривається основний зміст вимог щодо оцінювання виступів студентів згідно з відображенням критеріїв. Основною метою створення інструктивних вимог було дати екзаменаторам чіткі орієнтири для оцінювання виступів студентів, що в проведенні експериментального дослідження дало можливість отримати диференційовані оцінки та встановити різні сформованості креативності за заданими параметрами. Оцінювання креативності студентів відбувалось шляхом встановлення відповідності виконання в індивідуальних показникам та якісним характеристикам згідно з орієнтовними ознаками.

Результати теоретичного узагальнення дозволяють убачити структуру креативності майбутніх учителів музики в інтегративній єдиноті трьох компонентів: музично-пізнавального (МП), емоційно-мотиваційного (ЕМ) та діяльнісно-творчого (ДТ). Показники креативності майбутніх учителів музики визначено: інтелектуально-творчу ініціативу; оригінальність; гнучкість; незалежність, кreativість; зацікавленість проблемово; мотивацію самоусовоконання; утворення асоціативних зв'язків; виконавську інтерпретацію; відкритість досвіду; прагнення до творчості; захопленість творчою діяльністю.

Кожний показник оцінювався за тривалісю системою. Потім вираховувалося середнього арифметичного визначався загальний показник за всіма трьома блоками, і тільки після цього сума загальних показників МП заг., ЕМ заг., ДТ заг. складає загальний рівень сформованості креативності (так ви начали скромно кожен із чотирьох експертів).

За кожним із дванадцяти показників були видалені МП заг., ЕМ заг. та ДТ заг. усіх експертів, і середня арифметична стала остаточною оцінкою за кожним показником для конкретного досліджуваного, сума величин за кожним блоком – показником рівня сформованості креативності. У таблиці 2 наведені результати для трьох компонентів:

Таблиця 2

Результати сформованості креативності майбутніх учителів музики (%)

Показники	компонент 1			компонент 2			компонент 3		
	музично-пізнавальний			емоційно-мотиваційний			діяльнісно-творчий		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
КГ	7	35	57	7	38	64	14	28	57
ЕГ	14	21	64	0	42	57	7	50	42

В наведений таблиці 2 відображені всі показники для трьох компонентів, якщо показники звесті зовсімно, то отримаємо результат, представлений у таблиці 3.

Таблиця 3

Загальні результати рівнів сформованості креативності майбутніх учителів музики

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	кількість	%	кількість	%
Високий	2	14,28	1	7,14
Середній	5	35,71	6	42,85
Низький	7	50	7	50

Високий рівень сформованості креативності в контрольній групі виявився в двох студентах (14%), а в експериментальній – в одного (7%); середній – у контрольній у п'яти осіб (35%), в експериментальній – 6 (42%). Слід відзначити, що в обох групах високий і середній рівень у сумі складають 50%, а решту 50% – низький рівень (в обох групах).

Результати експериментального дослідження показали, що у змінливих умовах креативність (яку ми розглядаємо як здатність до творчості) в навчальному процесі шляхом опосередкованого впливу формується надзвичайно повільно, або ж зовсім не формується. Отже, в навчальному процесі формування креативності повинно стати предметом

цілеспрямованого педагогічного впливу, що потребує перегляду традиційних підходів до виховної підготовки студентів. У зв'язку з цим виникає необхідність теоретичного обґрунтування та експериментального апробування педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню даної якості, та вживлення ефективних методів впливу з метою підвищення рівня її сформованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Toplance E.P. Rewarding creative behavior. Prentice-Hall, 1965. – 353 p.
2. Mednick S.A. The associative basis of the creative process // Psychol. rev. – N.Y., 1969. – Vol.69. – №8. P.220-232.

Любов КИЦКАЙ

МОДЕЛЬ РЕГУЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ПРАВИЛА ДОРОЖНЬОГО РУХУ Й ОСНОВИ БЕЗПЕКИ РУХУ”

Розвиток науки та автомобільної техніки висуває нові вимоги до підготовки водіїв категорій “В” і “С”, яка передбачена у навчальному плані для спеціальності вчителя трудового навчання із спеціалізацією “Автосправа”. У зв'язку з цим значне місце в навчальному процесі займає вивчення курсу “Правила дорожнього руху й основи безпеки руху” (ПДР і ОБР). З метою глибокого засвоєння навчаного курсу і формування правової культури студентів необхідно врахувати сучасні принципи навчання.

Сьогодні існують різні підходи щодо застосування основних принципів у навчальному процесі [1, 2]. Важливими серед них є принципи науковості, наочності, зв'язку теорії з практикою та ін. Суть принципів полягає в ознайомленні студентів із об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями, які глибоко розкривають суть предмета, пізнання світу, людські знання, що тісно пов'язані з практичною та забезпечуються передусім змістом іншої освіти.

На основі аналізу літературних джерел, присвячених проблемам удосконалення навчального процесу [1-3] та особистого досвіду проведення занять з студентами індустріально-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету з курсу ПДР і ОБР, установлено, що важливе місце в реалізації цих принципів є удосконалення професійної підготовки студентів з курсу ПДР і ОБР посідають теми, що забезпечують не тільки взаємозв'язок з іншими розділами даної дисципліни, а й мікрапредметні зв'язки з предметами “Психологія”, “Віков а фізіологія”.

З метою кращого засвоєння студентами курсу ПДР і ОБР та успішного застосування теоретичного матеріалу під час водіння автомобіля доцільно використовувати при вивченні даного курсу науково обґрунтовані моделі регулювання, які часто використовуються для дослідження поведінки учасників дорожнього руху [4]. Дій водія на дорозі безпосередньо залежать від психофізіологічних особливостей кожного індивідуума, зокрема індивідуальних якостей: відчуття, спрямовані, розумові здібності, чутливості, гостроти зору, мислення, уваги та ін. У зв'язку з цим виникає необхідність у вивчення на практичних заняттях моделювання поведінки учасників дорожнього руху на проїзджій частині та за її межами з метою гарантування безпеки. Для цього вводиться поняття про модель регулювання поведінки людей в дорожньо-транспортній обстановці (дорожня поведінка). Моделі або їх отрим не формуються на емпіричній основі, а представляють собою загальні види та приклади відображення умов дорожнього руху.

Модель дорожньої поведінки як мікросистема дозволяє ефективно використовувати різні психологічні принципи у зумовленні особливостей поведінки учасників руху, коли ця поведінка розглядається в широкому психологічному розумінні. Модель регулювання дорожньої поведінки називають ще “інтернетична модель”. Під “регулювання” розуміють такий процес, при якому порівнюється значення величини параметра на виході із заданим, а потім різниця враховується при корекції на вході.

У роботі пропонуються моделі регулювання дорожньої поведінки учасників дорожнього руху, що сприяють зацікавленості, розвитку мислення, просторової уяви студентів під час

розв'язування різноманітних ситуаційних завдань і їх прогнозування на практичних заняттях, зокрема із теми “Основи психофізіології праці водія”.

Найбільш поширеними моделями регулювання є модель ТОТЕ, транспортно-психологічна модель, описана Губсером, модель (схема) Брайса і Дерта, психологічна модель Буркардта та універсальна модель Роквелла [5, 12].

У психології модель регулювання найбільш відома як модель ТОТЕ [5], що охоплює:

Т (test-контроль) – перша фаза контролю, в якій порівнюються фактичні та задані значення;

О (operat-e-дія) – фаза впливу, в якій фактичні та задані значення зближуються;

Т (test-контроль) – друга фаза контролю, в якій перевіряється результат впливу (О); якщо фактичні та задані значення не співпадають, то необхідний додатковий вплив, результат якого перевіряється повторно. Цей цикл повторюється доти, поки фактичні і задані значення не співпадуть;

Е (exit-вихід) – завершення процесу впливу.

Аналогічно до моделі ТОТЕ створена модель VVR Хахера [6], яка включає:

V (Veränderung-зміна) – фаза впливу, в якій змінюється суттєвий стан (відповідає фазі “operat-e”);

V (Vergleich-порівняння) – порівнюються фактичне та задане значення (відповідає фазі “test”);

R (Rückkopplung-зворотний зв’язок) – зв’язок між результатом порівняння та наступною операцією впливу.

Обидві моделі подібні, але різниця між ними полягає в тому, що в моделі ТОТЕ фаза “exit” винесена за дужки. Вона є суперечливою, оскільки не з’ясовано чи вона є цільовим чинником (кінцева реальність). У моделі VVR спостерігається нерозривність операцій “зміна-порівняння-зворотний зв’язок”. У даному випадку лише підкреслено залежність кожного керованого чинника від попереднього шляхом порівняння фактичного та заданого значень, яке є дієслово для всіх фаз регулювання.

Метою специфічної транспортно-психологічної моделі, описаної Губсером [7], є регулювання, під яким розуміють стан, у якому транспортний засіб знаходитьться в “оптимальному” місці транспортного потоку. Розрізняють чотири контури регулювання [7]:

1. Керування транспортних засобів у поздовжньому напрямку, оптимальні дистанції руху автомобілів – відносно підера та веденого (наприклад, супротивід автомобілів ДАІ транспортних засобів міжнародних держав, дипломатичних осіб та ін.).

2. Керування транспортним засобом у поперечному напрямку, оптимальна відстань – до краю проїзної частини або лінії розмітки.

3. Керування потужністю двигуна (наприклад, оптимальна частота обертання).

4. Взаємодія водія з наявотривалою обстановкою (наприклад, оптимізація інформації, що подається та сприймається водієм).

Аналіз якості проведення практичних занять з курсу ПДР і ОБР свідчить, що при вивченні теми “Основи психофізіології праці водія” доцільно застосовувати четвертий контур регулювання, оскільки він є найбільш універсальним. За інформаційним змістом такий контур регулювання має свою специфіку залежно від особливостей дорожнього руху або поведінки водіїв [8]. Четвертий контур регулювання охоплює зорову, слухову, кінематичну, тактильну інформації, що відіграють значущу роль при одінковій дорожній обстановці та є важливим ознакою дорожньої поведінки, яка потребує максимуму корисної інформації у випадку швидкої зміни локальної обстановки на дорогах. Отже, застосування четвертого контура Губсера під час вивчення розділу “Основи безпеки руху”, зокрема теми “Основи психофізіології праці в одії”, дає можливість досягти як наочності, так і висновкоюмети у викладанні курсу ПДР і ОБР.

На основі аналізу літературних джерел [9, 10] установлено, що наступні моделі регулювання можна представити у вигляді структурних схем динамічної системи “водій-автомобіль-дорога-середовище” (ВАДС) (рис.1.2). Ці схеми розглядаються як контур, де водій-регулятор керує, забезпечуючи безпечної рух свого транспортного засобу за допомогою інформації, которую отримує через органи чуття, про керуючі параметр “дорога”, а також “погодні умови”, “дорожній рух” і стан транспортного засобу. Потік інформації проходить через “фільтри”, при цьому за 1 с поступає до органів чуття 10^{11} біт (а); далі органами чуття передається -10^6 біт (б); усі це складається 16 біт (в) (рис. 2).

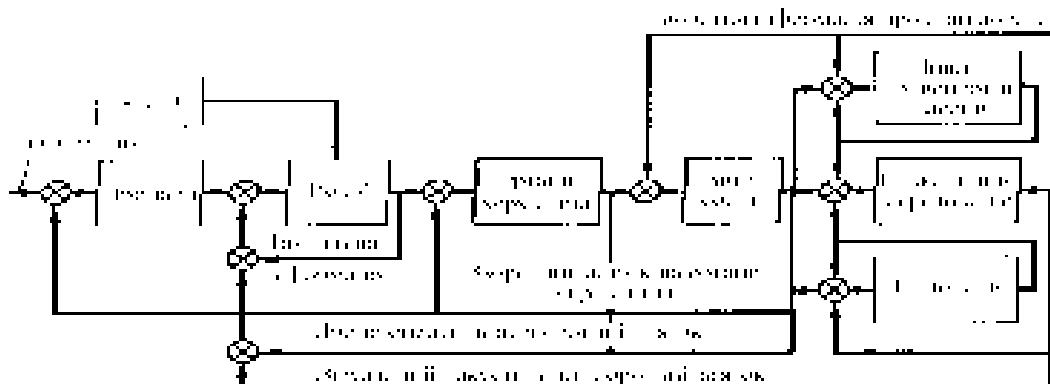


Рис. 1. Схема системи "водій-автомобіль-дорога-середовище".

Під час викладання теми "Основи психофізіології праці водія" можна також застосовувати психологічну модель Буркардта [11], що зображена у вигляді схеми на рис.3. Ця модель відрізняється від двох попередніх тим, що в неї деталізацією блоку "водій" і є важливим елементом у процесі водіння авtomобіля, оскільки такі цвітічні процеси є складовою чистинкою діяльності водія. Можна стверджувати, що психічна діяльність водіння може бути виражена у вигляді умовних рефлексів й автоматизмів. Наприклад, при терміновому гальмуванні автомобіля, у випадку виникнення непередбаченого перешкод і ситуацій, водій відтворює із пам'яті сприйняття інформацію у вигляді знайомих йому правил дорожнього руху, набутого досвіду та порівняння з суб'єктивними мотивами різних видів. У водія відбувається процес прийняття правильного рішення та дій, що здійснюється стереотипно.

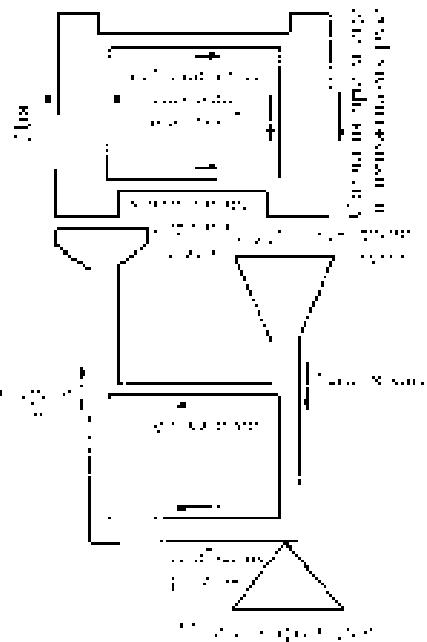


Рис. 2 Схема системи ВАДС.

Умова універсальна модель Ромвелла [12] має одну загальну ознаку – системний підхід, тобто розподілення на блоки та їх об'єднання з допомогою зв'язків. Необхідно зазначити, що запропоновані схеми моделі регулювання описую загальні типові форми дорожньої поведінки учасників дорожнього руху. На противагу застарілішим методам аналізу дорожнього руху, що ґрунтуються на однокомпонентних структурах, отримані моделі регулювання є більш конструктивними та мають системний підхід.

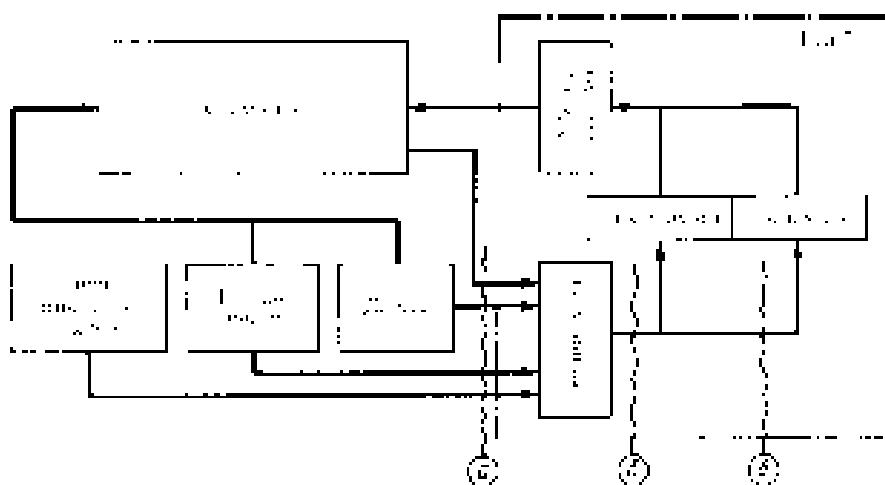


Рис. 3. Модель діяльності водія

Отже, враженнями основні дидактичні принципи навчання та застосуванням моделі регулювання, оскільки вони розвивають у студентів увагу, технічне мислення, просторову уяву, професійні здібності та навички, дають психологічні установки, спрямовані на гарантування безпеки дорожнього руху, можна підвищити активність і зацікавленість студентів під час вивчення курсу ПДР і ОВР. Органічне поєднання цих двох чинників забезпечує покращення професійної підготовки студентів індустриально-педагогічного факультету є спеціалізації "Автосправа".

ЛІТЕРАТУРА

- Мойсеєв Н. С. Педагогіка. – К.: ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.
- Вашенко Г. Загальні методи навчання – Київ: Українська кибернетична спілка, 1997. – 441 с.
- Богачкін А.Н. Методическое пособие по подготовке водителей автомобилей. – М.: ДОСААФ, 1981. – 110 с.
- Клебельсберг Дитер. Транспортная психология: Пер. с нем. / Под ред. В.В. Мазурко жч. – М.: Транспорт, 1989. – 367 с.
- Miller G.A., Galanter E. & Pribram K.H. Plans and the structure of behavior. – London: Holt, Rinehart & Winston, 1960. Dt.: Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. – Stuttgart: Klett, 1973.
- Hacker W. Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. – Berlin: WEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1973. – 420 с.
- Gubser F. & Spörli S. Teilsimulation in der verkehrspychologischen Forschung // Neue Zürcher Zeitung v. 29.7.1970.
- Weber H. Fahrsimulatoren in der verkehrspychologischen Forschung // Zeitschrift für Verkehrssicherheit. – №18. – 1971. – S.90-98.
- Briggs G.E. Driving as a skilled performance. / Driver behavior cause and effect. Proceedings of the Second Annual Traffic Safety Research: Symposium of the Automobile Insurance Industry. – Northbrook – Washington: Insurance Institute for Highway Safety, 1968.
- Durth W. Die optischen Informationen als Kriterien für die Gestaltung der Überholstrecke // Straßenbau, Verkehrstechnik u. Verkehrssicherheit. – №15. – 1971. – S.31-32.
- Bickardi F. Fahrbahn, Fahrzeug und Fahrverhalten / Hoyos, C. Graf (Hrsg.) Psychologie des Straßenverkehrs. – Bern: Huber, 1965. – S.24-25.
- Fochwell T.H. Skills, judgement, and information acquisition in driving. In: T.W. Forbes (ed.) Human factors in highway traffic safety research. – New York: Wiley, 1972.

СУБ'ЄКТ-ОБ'ЄКТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ПРОЦЕСІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Радикальні зміни в житті нашого суспільства підтверджують актуальність подальшого в досконалення морального виховання, необхідність пошуку шляхів оптимального вирішення пов'язаної з ним проблеми формування високоморальної особистості. Рівень моральної високованисті майбутніх офіцерів удосконалюється під час навчання у ВВЗО.

В навчально-виховному процесі ВВЗО відбувається взаємодія між суб'єктами та об'єктами морального виховання. Об'єктами є всі курсанти і військові колективи. Особливість об'єктів полягає в тому, що курсанти – це дорослі люди, зі своїми поглядами, спільнотами і слабкими сторонами [1]. Сучасного курсанта відрізняють високий професіоналізм, спільність у судженнях і в чинках, соціальна активність. Проте у деяких курсантів виявляється недостатня організаційність і дисциплінованість, безтурботність, неподагра до вимог військової етики. Усе це ускладнює здійснення процесу морального виховання і вимагає від командирів підрозділів розвиненого організаторського хисту, високих управлінських навичок, педагогічної майстерності і справжнього професіоналізму.

У ролі суб'єктів морального виховання виступають: професорсько-викладацький склад; начальники застав, командири дивізіонів, їхні заступники з роботи з особовим складом, сержанти підрозділів; військовий колектив навчальної групи; найбільш авторитетні курсанти підрозділу, другі, рідні та близькі [2].

Результати проведеного дослідження свідчать, що всі суб'єкти морального виховання в ідрівляються один від одного:

- за принципом близькості до конкретного об'єкта;
- за можливостями і ступенем впливу на нього.

Сутність процесу морального виховання курсантів ВВЗО полягає в поетапній взаємодії суб'єктів і об'єктів морального виховання і функціонально пов'язаних елементів цілестрімованого, планомірного і систематичного педагогічного впливу, спрямованого на реалізацію мети і завдань морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз процесу морального виховання курсантів НАПВУ ім. Б.Хмельницького свідчить, що форми його прояву різноманітні, тому при організації процесу морального виховання командирів підрозділу необхідно якомога конкретніше визначити суб'єкт-об'єкти взаємозв'язків.

У процесі морального виховання в курсантському підрозділі необхідно усійдомити місце в ньому кожного військовослужбовця. Специфічністю для об'єкта виховання – курсанта – є одночасна наявність властивостей суб'єкта виховання. Практика показує, що близькі друзі можуть ефективніше вплинути на курсанта, ніж його начальник.

Одним із завдань проведеного дослідження було виявити рівень готовності суб'єктів і об'єктів морального виховання до співпраці в навчально-виховному процесі ВВЗО. Встановлено, що у частині викладачів (до 11%) знання теоретичних положень з проблем морального виховання недостатнім.

Виявлено причини, які впливають на оформленість організаційно-методичних навичок і вмінь у викладачів, а саме:

- нехтування рівнем морального розвитку при комплектуванні постійного складу ВВЗО;
- наявність великої кількості молодих викладачів;
- недосконалість системи професійної підготовки.

Серед командирів підрозділів 37% має недостатній рівень знань, навичок і вмінь щодо організації і проведення морального виховання підлеглих. Офіцери-заступники командирів з виховної роботи часто не виступають організаторами морального виховання курсантів. Опинуті унікальна посадових осіб зазначеніх категорій свідчать, що траповими недоліками є:

- нерозуміння сущності, завдань і можливостей морального виховання;
- несправдане ототожнення понять виховання і морального виховання;
- ігнорування морального виховання як одного з основних видів виховання.

Не всі суб'єкти виксовання є зразком у моральному відношенні. Курсанти виступали негативно ставлення до особистісних якостей характеру окремих командирів підрозділів, таких як: відсутність власної гідності, необов'язковість, нетактність. У наявально-виксовному процесі лише частково реалізується важливіва закономірність: залежність ефективності виксового процесу від єдності дій суб'єктів виксовання. Респонденти стверджували, що існують напружені відносини між діяльностями командирів підрозділів; нема чіткої взаємодії між командуванням кафедр і курсантських підрозділів при організації морального виксовання. Таким чином встановлено, що суб'єкти морального виксовання (до 23 %) ще не повністю готові до проведення морального виксовання з курсантами.

Спостереження за курсантами, аналіз негативних характеристик і результатів діяльності свідчать, що значна кількість виксованців (до 28%) не готова співпрацювати з виксователями і бути виксованими внаслідок відхилень у спрямованості особистості, нерозуміння змісту офіцерської служби або наявного рівня морального розвитку.

Отже існує суперечність між потребами для проведення викової роботи й реальним рівнем моральної вискованості курсантів. Таке становище негативно впливає на формування моральних якостей у майбутніх офіцерів, погіршує їх професійну підготовку.

Встановлено, що причинами наявної моральної викової роботи курсантів були:

- несприятливі умови виксовання до навчання в ВВЗО;
- неготовність суб'єктів виксовання до проведення ефективного процесу морального виксовання курсантів;
- неготовність об'єктів виксовання бути виксованими;
- неорганізованість, непослідовність, безсистемність процесу морального виксовання курсантів.

Визначення стану морального виксовання курсантів Національної академії Прикордонних військ України ім. Б.Хмельницького дозволило висунути гіпотезу у досягнення: подолати зазначену суперечність можливо шляхом впровадження у наявально-виксовний процес сучасної системи морального виксовання, створення сприятливих умов для організації морального виксовання курсантів.

При підготовці педагогічного експерименту передбачалось удосконалення моральної вискованості курсантів експериментальної групи таємними шляхами:

- розширення у суб'єктів виксовання змань, умінь та наявністі організації морального виксовання курсантів;
- забезпечення виконання суб'єктами виксовання моральних норм у поєднаному обсязі;
- формування у курсантів особистісних моральних якостей;
- стимулювання самовиксовання курсантів у процесі морального виксовання.

Використання визначенних шляхів дало можливість підвищити рівень морального розвитку курсантів, вплинути на процес гармонійного і вебічного розвитку особистості майбутніх офіцерів, на формування у них необхідних інтелектуально-професійних, морально-естетичних і вольських якостей, дозволило на цій основі зміцнити військову дисципліну в підрозділах.

Бажанням завданням підготовчого етапу роботи була підготовка суб'єктів до проведення морального виксовання курсантів. Вона включала здійснення таких заходів:

- відбір і психолого-педагогічну підготовку різних категорій виксователів;
- забезпечення їх єдності, взаємодії і взаєморозуміння у виксовному процесі шляхом створення системи морального виксовання курсантів;
- співпрацю виксователів з науково-педагогічними установами міста Хмельницького, а саме фахівцями Науково-дослідного інституту ПВУ, Технологічного університету "Поділля";
- створення здорового морально-психологічного клімату в військових колективах.

Для удосконалення педагогічних якостей професорсько-викладацького складу в колективах кафедр було проведено:

- атестування виксователів з урахуванням рівня їх моральності;
- надання суб'єктам письмових рекомендацій для усунення негативних моральних якостей;

- стимулювання морального самовиховання.

Підготовка курсантів як об'єктів виховання до співпраці з суб'єктами виховання включала:

- узахування рівня моральної вихованості як важливого показника у системі професійного кандидатів на навчання;
- усвідомлення курсантами ролі, місця і порядку проведення їх морального виховання;
- впровадження механізму мотивів арії морального розвитку майбутніх офіцерів;
- започаткування кращих курсантів старших курсів до виконання функцій суб'єктів морального виховання.

Робота з підбору і виховання молодших командирів доповнювалась формуванням прагненого активу у підрозділах експериментальної групи, розподілом службових доручень вихованців, поєднаних з рівнем морального розвитку їх особистості. Було визначено порядок формування активу курсантських підрозділів на виборний основі.

Розкриваючи взаємодію суб'єктів і об'єктів процесу морального виховання, слід підкреслити, що головна особливість полягає в тому, що його об'єкти водночас є суб'єктами навчальної і виховної діяльності. Тому одне з основних завдань командного та професорсько-викладацького складу академії на всіх етапах процесу морального виховання — допомогти курсантам знайти себе, активно застосувати в усій сфері життя і діяльності військового колективу, сформувати їхнє громадянську позицію. Спостереження за процесом морального виховання дало можливість зробити висновок, що суб'єкт впливу (навчальник) в ході взаємодії з курсантами не тільки навчає і виховує їх, а й сам виховується, набуває нових знань, удосконалює свою педагогічну майстерність.

Таким чином, в умовах вищого військового закладу освіти моральне виховання курсантів передбачає цілеспрямованій, планомірний і постійний процес взаємодії суб'єктів і об'єктів морального виховання з комплексним використанням інноваційних засобів, методів, пристрійків і форм виховної роботи. Зазначеній процес регулюється урахуванням результатів поточного і підсумкового контролю моральної вихованості курсантів. Дослідження готовності суб'єктів і об'єктів морального виховання до співпраці в навчально-виховному процесі ВВЗО дозволило визначити відмінний рівень моральної вихованості курсантів експериментальних та контрольних груп при проведенні педагогічного експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волхоганов Д. А. Військова освіта. – М.: Військодат, 1976. – 320 с.
2. Іванов В. П. Формування личності офіцера. – М.: Військодат, 1986. – 160 с.

Тетяна ТЕМЕРІВСЬКА

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ЦІЛІСНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ З АГАЛЬНОМЕДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНОМУ УЧИЛИЩІ

Зміни соціально-економічних та політических основ суспільства, безперечно, ведуть до змін вимог щодо якості підготовки спеціалістів. Змінюються державні стандарти освіти, програми та навчальні плани. Як свідчать дослідження і досвід, корінні якісні зміни у підготовці спеціалістів відбуваються тоді, коли змінюється професійно-педагогічна спрямованість викладацького колективу в конкретному ВЗО. Прогресивні плани і програми не реалізовуватимуться, якщо не будуть створена та запроваджена передові технології навчання. Ця проблема є актуальною при підготовці молодших спеціалістів, “спеціалістів з непевною вищою освітою”, як визначено у Законі України “Про вищу освіту” [1].

“Традиційні форми і методи навчання загалом не могли вирішити суперечності між навчанням і практикою. Вони були орієнтовані, перш за все, на школу знань, а скогоди потрібна школа мислення, школа, яка не передує життю, а сама є реальним життям” [2, 6]. Питання ставиться про творче практичне використання знань, про діяльній підхід до професійного навчання. Стало очевидним, що потрібне оновлення змісту професійної освіти, розширення його масштабів, підвищення рівня шляхом створення нових, більш ефективних і

чутливих до інтелекту студентів технологій навчання, які забезпечили би підготовку спеціалістів до діяльності в швидкоописних умовах розвитку суспільства.

Не менш важливою проблемою, яка вимагає більш конкретного розгляду, є здатність учасників дидактичного процесу реалізувати прогресивні форми і методи навчання на практиці, оскільки “основним фактором гальмування переведення на чинного процесу виступає незнання науково-педагогічними кадрами того, що потрібно працювати по-новому” [2, 21].

Аналіз матеріалів науково-практических конференцій, проведених в Україні з проблем уdosконалення професійної підготовки спеціалістів ВЗО I та II рівня акредитації, підтверджує наявність суттєвих педагогічних суперечностей. Насамперед, між вимогами системи охорони здоров’я до майбутніх спеціалістів та до якості їх професійної підготовки і можливостями педагогічної системи медичного училища (коледжу) задовільнити ці вимоги. Зупинимось на понятті якості підготовки спеціалістів в умовах нашого дослідження. За основу взято вимоги до якості підготовки спеціалістів у ВЗО I та II рівня акредитації, які використовуються в системі ліцензування та акредитації України, що вимагають в процесі навчання 90% абсолютної успішності та 50% якості знань. Ці показники мають бути спрямовані на пошуково-творчу рівень навчання, тобто студенти повинні працювати в умовах творчих ситуацій, самостійно вирішувати “пошукові та ситуаційні завдання, які відповідали би їх функціональним обов’язкам” [3, 8].

Достигнення встановлених норм за основними показниками і рівнями навчання, як показують наші дослідження і практика, неможливе без орієнтації навчального процесу на самостійну пошуково-творчу навчальну діяльність, без впровадження в навчальній процес нових технологій навчання, що дозволяють комплексно формувати у студентів зміння самостійно вчитися, застосовувати ці знання на практиці.

Навчальний процес у ВЗО, як відзначає Н.Кобилицький, “є складовою системово, в якій всі його основні компоненти знаходяться у взаємозалежності та взаємо впливів, що складає педагогічно неподільну цілісність. Це важливі закономірності навчального процесу, ігнорування якою приведе до занження ефективності заняття та самостійної роботи студентів” [4, 25]. Отже, ефективність навчального процесу в медичному училищі знаходиться в прямій залежності від цілісності структури і спрямованості на розвиток і формування самостійності і творчості студентів. Цілісність структури залежить від організованості й упорядкованості її основних компонентів: “цілей, змісту, дидактического процесу, організаційних форм навчання, а також інтелектуального потенціалу і можливостей студентів та викладачів” [5, 7-13], а також від стійкості зв’язків і залежності між цими компонентами. Це означає, що всі взаємозалежності в педагогічну систему компоненти повинні функціонувати на заданому для даної педагогічної системи рівні. В наших умовах це пошуково-творчий і творчий рівні навчання, в основі яких лежить самостійна навчально-пізнавальна діяльність.

Важливим при вивченні загально-медичних дисциплін у спеціальних ВЗО є взаємозалежність дисциплінами професійного спрямування. Це важливий аспект, на який звертає увагу багато вчених-педагогів. Так, В.Сагарда вважає, що при підготовці спеціалістів “характерна відсутність цілісного підходу до її організації. З одного боку, спеціальна загальноосвітня підготовка, з другого, – професійна психотого-педагогічна. Виражена відокремленість і неузгодженість курсів навчального плану не сприяли виробленню технології взаємозалежності особистості спеціаліста-педагога, і, що не менш важливо, отримуванню нової технології професійно-пізнавальної і професійно-виробничої діяльності” [6, 14]. В дослідженні йде мова про підготовку педагогічних кадрів, але це не змінює суті проблеми: узгодженість загально-медичної та професійної підготовки у медичних навчальних закладах є однією з актуальних проблем вищої професійної освіти.

З метою встановлення ступеня цілісності навчального процесу у медичному училищі нами проведено анонімне анкетування 39 викладачів та 217 студентів у трьох медичних училищах. Респондентам було поставлено питання, відповіді на які розкривали їх ставлення до певних показників, що характеризують навчальний процес та його ефективність в училищах. Студентам та викладачам ставилися однотипні питання, які дали змогу при аналізі не тільки отримати інформацію, а й порівняти думки та робити висновок про ступінь цілісності системи “студент – педагог”. Після статистично обробки відповідей отримані дані наведені в таблиці.

Констатація питання	№ позиції	Категорія респондентів	% респондентів, що дали позитивні відпові на питання						
			-10	-20	-30	-40	-50	-60	-70
1. Студенти можуть самостійно здобувати й застосовувати знання та емінені	1	експладачі студенти							56,4%
	2								22,6%
2. Навчальний процес будується на репродуктивному рівні (за самооцінкою)	3	експладачі студенти							43,6%
	4								74,6%
3. Слабка практична підготовка на заняттях	5	експладачі студенти							27,4%
	6								17,7%
4. Навчальний процес будується на репродуктивному рівні (за харacterом заняття)	7	експладачі студенти							45,5%
	8								48,4%
5. Домашнє завдання задається з метою оволодіння новими знаннями та еміненіями, наявністю	9	експладачі студенти							48,7%
	10								51,3%
6. Заняття з загально-медичних дисциплін має професійну специфічність	11	експладачі студенти							66,9%
	12								33,6%
7. У навчальному процесі застосовуються нові технології навчання	13	експладачі студенти							56,4%
	14								32,7%

Аналіз даних гістограми дає змогу зробити деякі висновки.

1. Як вважають експладачі, 43-45% занять із загально медичних дисциплін проводиться на репродуктивному рівні, тобто пропонується такий алгоритм роботи експладача: експладач висуває проблему (завдання, задачу), пояснює шляхи її розв'язання, показує, як треба вирішити, і вирішує її. Потім пропонує студентам розв'язати таку ж проблему (завдання, задачу) і тренує їх. 51-74% студентів, сказуючи свою діяльність під керівництвом експладача, підтверджують таку організацію навчального процесу. В зв'язку з цим вважаємо, що об'єктивнішою буде самооцінка студентів, які дали відповіді, що лише 32,7% занять проводиться із застосуванням нових технологій навчання (позиції 7-14).

2. Становить інтерес самооцінка експладачів і студентів щодо здібності останніх самостійно здобувати й застосовувати знання та емінені, тобто готовності до "інноваційного навчання" [7, 12]. Суттєве (більше ніж у дві рази) розходження в оцінках за цими показниками (позиції 1, 2) може означати: або не всі експладачі достатньо глибоко відчутили свій студентів, або студенти не мають достатнього досвіду в цьому виді пізнавальної діяльності. Інноваційна діяльність може проявитися при виконанні домашніх завдань та домашніх робіт. Дані позицій 5, 6, співставлені з позиціями 1, 2, дозволяють зробити припущення: 56,4% студентів, на думку експладачів, можуть самостійно здобувати і застосовувати нові знання, вміння та навички, але тільки 27,4% експладачів (єдіні менше) дають студентам такі завдання. В той же час лише 22,6% студентів вважають, що вони готові до інноваційного навчання, і 17,7% у процесі домашнього завдання в такому навчанні беруть участь. Куди зникає 10% творчих домашніх завдань (27,4 – 17,7%)? Чому 56,4% експладачів, якщо вони вважають, що їх студенти можуть самостійно читатися, не організовують такого навчання, а організовують лише 27,4% експладачів? Чому тільки 17,7% студентів сприймають домашнє завдання як самостійний пошук і застосування нових знань; тоді як 27,4% експладачів дають їм такі завдання? Все це свідчить про: недостатність педагогічної суперечності; неоптимальність педагогічної системи при вивченні загально медичних дисциплін; необхідність глибокого дослідження з метою виявлення шляхів вирішення наявності суперечності оптимізації педагогічного процесу.

3. Про неоптимальність педагогічної системи свідчать дані позицій 11, 12 гістограми. Не виникає сумніву той факт, що вивчення загально-медичних дисциплін у професійно орієнтованих ВЗО, яким є медичне училище, повинно сприяти професійному навчанню. Це не

профорієнтація. Студент, вступивши до медичного училища, вже образ свою професію. Позиції 11, 12 гістограмм свідчать, що 66,8% викладачів (2/3) уважають, що це завдання вирішується досить успішно, але тільки 33,6% студентів (1/3) згодні з таким висновком викладачів. Можна припустити, що 2/3 студентів, вивчаючи предмети загальномедичного спрямування, не інтересуються в тому, що отримані ними знання, на яких та самінка будуть використані в майбутній професійній діяльності. Цей факт також свідчить про недостатню оптимізацію в системі навчання.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що для виконання сучасних вимог щодо якості підготовки молодших спеціалістів, формування у них ініціативи, самостійності й творчості, для подовження якості професійної підготовки необхідно оптимізувати процес вивчення загальномедичних дисциплін, більшість із яких складають основу професійного навчання.

Вирішення цієї проблеми залежить на шляху переходу до нової, інтегрованої технології навчання, яка забезпечує особливий відбір навчального матеріалу; проблемистість навчання, орієнтацію навчального процесу на модель майбутньої професійної діяльності, відбір завдань для творчої самостійної роботи, планування її об'єму та рівня складності; ефективне управління та самоуправління цією роботою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про вищу освіту" / Освіта. – 2002. – №12.
2. Вища школа УССР в умовах перестройки: становлення, проблеми, перспективы – К.: Вища школа, 1988. – 72 с.
3. Акредитаційна справа. К.; 2002 – 22 с.
4. Кобиляцький Н.Н. Основы педагогики высшей школы. – Киев – Одесса: Выща школа, 1978. – 287 с.
5. Бесталько В.П. Слогаемые педагогические технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
6. Сагарда В.В. Система підготовки педагога в умовах університетської освіти: Автограф. дис...доц. – канд. пед. наук: Ужгород. держ. ун-т. – К., 1992. – 48 с.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических школах – М.: Арина, 1994. – 223 с.

Ольга АНДРІЙЧУК

ДІАГНОСТИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ТАКСОНОМІЇ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Узагальнення проблеми підготовки особистості до обґрунтування таксономії (шлілопіддання) гуманістичного виховання студентів медичного коледжу, проведених дослідно-пошукової роботи та організації обробки дослідно-експериментальних даних застосовувались як загальнонаукові, так і спеціальні методи дослідження:

а) теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної та іноземної літератури, узагальнення одержаної інформації, аналіз та узагальнення експериментальних даних, класифікація, моделювання, побудова аналогій, інтегрування, порівняння, аналіз передового педагогічного досвіду;

б) емпіричні: діагностичні методи (анкетування, бесіди); соціологічні методи, обсерваторійні методи (прямі, включні спостереження, самоспостереження); прогностичні методи (експертні оцінки, незалежні оцінки); експериментальні методи; вивчення архівних матеріалів тощо [2].

У процесі дослідження нами корелювались різноманітні методи та методичні прийоми, необхідні для одержання достовірних даних про обґрунтuvання основ гуманістичного виховання особистості. З цією метою ми використали такий науковий підхід:

1. Методи одержання ретроспективної інформації:

а) аналіз наукових періодичних видань;

б) аналіз архівних документальних матеріалів на території України та за її межами;

в) систематичне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, вивчення докumentaції ВЗО.

2. Методи одержання нової інформації:

- а) педагогічний аналіз й оцінка навчально-виховних ситуацій;
- б) хронометраж зання;
- в) стенографування, магнітофонні записи;
- г) тестування на основі дидактичних завдань;
- д) аналіз успішності студентів медичного коледжу на основі контрольних робіт та виконання спортивних нормативів.

3. Методи організації експериментально-дослідницької роботи:

- а) виконання експериментальних завдань;
- б) одержання контрольної інформації;
- в) індивідуальна робота зі студентами з питань дошкільної підготовки молоді [3].

Нами широко застосовувалася комплексна система психолого-педагогічних експериментальних досліджень, в основу яких було покладено природний експеримент і коміт'єрно-статистичне опрацювання одержаних результатів.

Післяальний компонент діяльності студента медичного коледжу у навчальному процесі тісно зв'язаний з процедурою, спрямованою на засвоєння способів гуманістичної діяльності як частини професійної роботи майбутнього спеціаліста. Оскільки така діяльність у процесі проведення лабораторних занять в основному має індивідуальний характер, то процес пізнання особливостей спеціальності відбувається через призму власної свідомості.

Щоб оцінити процес пізнання студента кількісно, потрібно зробити ранжування за типами навчання, спираючись на теорію поетапного формування розумових дій. При етапному формуванні розумових дій не виникає проблеми відриву знань від умінь та навичок, бо у такий спосіб гуманістичні знання формуються без попереднього повторення.

Середній бал, що припадає на одного студента експериментальної групи, становить 4,48, а контрольної – 4,21. Достовірність різниці за таблицею Стьюдента досить велика ($P < 0,05$). Варто відзначити, що експериментальне навчання досягає своєї мети – значно підвищено рівень професійної готовності студентів медичних училищ. Диференційований підхід до навчання – один із важливих аспектів формування гуманістичної самосвідомості, який потребує системного дослідження на нижньому етапі перебудови діяльності медичних закладів.

Забезпечення умови для ефективної підготовки майбутнього спеціаліста як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, здійсненого у самосвідомі, здатного до неї, – таке висіділе завдання формування гуманістичної свідомості особистості у навчанні сучасному медичному коледжі. Брати участь у навчальному процесі як суб'єкт студент зможе в тому випадку, коли буде здатний самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань і викликати нетрадиційне мислення, вмію обирати оригінальні рішення. За результатами нашого дослідження, виявлено таких студентів на констатуючому рівні – 17,7 %.

Для викладача медичного коледжу важливо знати, що успіх у процесі розвиваючого навчання прийде тоді, коли студент усвідомить об'єктивну основу своїх дій (у процесі розв'язання конкретних гуманітарних завдань). У програмах розвиваючого навчання з конкретного предмета має передбачатися система наукових понять, засвоєння яких дозволить студентові самостійно та свідомо знайходити шляхи вирішення широкого кола практичних і познавальних завдань гуманітарного спрямування. Алгоритми програми мають передбачувати, що мозг йде саме про засвоєння таких понять, як усвідомлення власних дій, а не словесного виказання термінів, бо для майбутнього спеціаліста-медика важливо знати, чому він діє саме так, а не інакше. В експериментальних групах таких студентів було – 57,6 %, а в контрольних – 16,8 %.

Необхідність засвоєння студентами наукових понять на основі власних дій дозволяє передбачати певну логіку побудови навчальних предметів, вібору матеріалу до них і способів його розміщення та вигляду. Студент медичного коледжу повинен мати можливість усвідомити необхідність повного логічного врахування якостей та відношень об'єкта вивчення. Для цього потрібна логіка використання предметної дії, яка спирається на ту чи іншу систему наукових понять (термінів).

*Середні показники якості гуманістичних знань
у студентів контрольної та експериментальної груп (K=77)*

№ пп	Перелік гуманістичних знань	Контрольна група	Експериментальна група
1	Пізнавальні	4,53	4,69
2	Комунікативні	4,36	4,56
3	Спортивно-оздоровчі	4,2	4,48
4	Медичні	4,1	4,4
5	Організаційні	4,13	4,42
6	Конструктивні	3,97	4,38

Отже, “стріжнем” програми розвиваючого навчання буде предметна дія, в процесі реалізації якої виявиться поширення системи загальнонаукових понять, що лежить в її основі, під кінець – детальній і поступовий розгляд цього явища, яке впливає на формування гуманістичної свідомості особистості [1].

У процесі розвиваючого навчання викладач стає в позицію людина, яка не пояснює, не наяскає, а аргументує діяльність студента медичного коледжу, спрямовану на аналіз змісту матеріалу, на узагальнення принципів побудови тих чи інших дій, процесів, явищ. При такому навчанні формується база для розвитку теоретичної свідомості, загальніс і спеціальніс здібностей, якостей характеру, майбутній медик звільняється від створювання викладачем рамок, підіймається до рівня метастворюючого суб’єкта – з цього моменту він стає на шлях професіоналізму. При констатуючому експерименті, коли викладач аргументує діяльність студента, виявлено 21,7 % таких молодіжних спеціалістів.

Техніка особистої праці викладача медичного коледжу у системі розвиваючого навчання виключає взаємов'язок засобів, предметів праці, а також прийомів, які необхідні в процесі праці для підвищення її ефективності. Техніка, як і організація особистої праці, поєднана в ідеї відповідати основний ідеї її наукової організації – максимізації ефективності. Тільки тоді мета досягається не за рахунок методів і прийомів організації праці, а за рахунок ефективної техніки. Техніка та організація – це два методи реалізації ідей принципу науковості. Прогідно, звісна річ, є організація.

Техніка особистої праці викладача медичного коледжу – це комплекс засобів, які мають окремі прийоми, простіші, але вдосконалених предпосідів і технічних засобів (індивідуальні комп’ютери), необхідних і достатніх для того, щоб підняти організацію власної викладацької діяльності на рівень сучасників вимог.

У чому полягає суть проблеми “людина-техніка”? Принцип науковості навчання у медичному коледжі об’єднує техніку і людей в єдину систему. Така система є важливим об’єктом дослідження інженерної психології, складовою частиною наукової організації праці викладача. “Проблема “людина – техніка” – одна із основних проблем сучасності. Розвиток науки і техніки приводить до якісних змін умов трудової діяльності, а це, у свою чергу, змінює вимоги до суб’єкта праці. Головними функціями людини (особистості) на виробництві стають програмування, управління та контроль” [4].

У педагогічному виробництві такий процес відбувається дуже специфічно, тому що в ньому переважають інтелектуальна та ручна праця. Специфіка педагогічної праці полягає в тому, що в цей порядок із простими пристроями і технічними засобами використовується, головним чином, педагогічна техніка, тобто арсенал духовних засобів праці (прийоми для здійснення навчальної діяльності).

Між педагогічною технікою та застосуванням комп’ютерів існує особливий закономірний зв’язок. Ефективність педагогічної техніки викладача значною мірою визначається змінами співратися в процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів на користування комп’ютерами. Ефективність використання комп’ютерів залежить від уміння викладача органічно поєднувати їх із власною педагогічною технологією (культура мовлення, відлічення голосом, звертання уваги на логічний зв’язок у явищах, темп

викладання нового матеріалу гуманістичного спрямування тощо). Отже, продуктивність педагогічної праці перевищує у прямій залежності від уміння викладача гармонійно поєднувати в єдину систему педагогічну техніку й технічні засоби навчання.

Можливості педагогічної техніки дуже великі, хоч і не безмежні. На кожному окремому етапі курсу у процесі навчально-пізнавальної діяльності вони обмежуються інтелектуальними та фізичними можливостями викладача та студентів медичного коледжу, рівнем їх розвитку. Особливістю педагогічної технікою вимагає від викладача та студентів цілеспрямованої систематичної діяльності у реалізації засвоєння гуманістичних знань не тільки у процесі навчання, а й у позанавчальній час [5]. Оволодіння педагогічною технікою вимагає від викладача систематичної праці, значних витрат нервової енергії. Оволодіння методикою використання технічних засобів навчання (ТЗН) – процес дуже легкий та невидимий на перший погляд, але жорстко обмежений заданою програмою того чи іншого технічного приладу.

Результати проведених нами педагогічних спостережень, індивідуальних та колективних бесід, інтерв'ю зі студентами медичного коледжу, наведені в таблиці 2, дають змогу зробити висновки про динаміку використання педагогічної техніки у навчально-пізнавальній діяльності гуманістичного спрямування.

Таблиця 2

*Зростання рівня гуманістичних якостей у процесі професійної підготовки
студентів медичного коледжу (К-77, %)*

Групи	Курси, роки					
	I		III		V	
	1999	2000	2000	2001	2001	2002
Експериментальна	54,0	57,1	59,7	63,4	68,9	69,9
Контрольна	45,1	53,2	47,9	57,3	48,3	57,7

Аналіз даних таблиці 2 свідчить про ефективність проведеної нами роботи в експериментальних групах, адже рівень професійної готовності в них зростав від першого до четвертого курсів на 14,9 % в 2001 році та на 12,8 % в 2002 році, тоді як у контрольній групі відповідно – на 3,2 % та на 4,5 %.

Дуже ефективністю для вчення стану використання педагогічної техніки у процесі професійної підготовки студентів медичного коледжу є різні ігрові методики. Наприклад, у ході експерименту ми отримали методику, яку назвали “Портрет сучасного медика”. Мета методики – створення словесного образу сучасного молодшого спеціаліста, вивчення уявлення майбутніх медичних працівників про те, якими якостями вони повинні володіти, закріплення навичок колективної роботи, самооцінки та самоаналізу.

I етап (колективна робота). Здійснюється у формі вільного обговорення та встановлення короткого переліку якостей особистості, які необхідні майбутньому молодшому спеціалістові. Студентам пропонується аргументовано довести необхідність цієї якості або змінити. Після обговорення шляхом відкритого голосування складено список якостей, які характеризують сучасного медичного працівника, відповідно до кількості набраних голосів.

II етап (індивідуальна робота). Студентам медичного коледжу пропонується проаналізувати отриманий список позитивних якостей гуманістичного спрямування і вистовідти своє ставлення до нього. При цьому оцінюються всі записані якості за десятибальною шкалою. Отримані результати обробляються, проводиться ранжування якостей за середнім балом та якісний аналіз отриманих даних, які подані в таблиці 3.

III етап (самоаналіз). Студенти здійснюють самооцінку кожної якості і співставляють свої дані з результатами, надведеннями у таблиці 3. Така робота дає серйозний матеріал для самоаналізу кожному студентові.

Формування професійних якостей майбутнього медика (К-77 %)

Якості особистості	Контрольна група	Експериментальна група
	Середній бал	Середній бал
Інтелектуальність	32,6	43,1
Гуманість	30,4	34,6
Творчість	28,3	32,1
Людяність	41,6	51,3

Основне призначення техніки особистості праці викладача полягає в тому, щоб розширити його можливості у досягненні поставленої мети. Суть оволодіння педагогічною технологією полягає в розробці, відштрафуванні приемів, деталей, доведення їх до стяну вдосконаленої звички, яка при подальшому використанні не вимагає великих витрат часу та енергії і реалізується автоматично, нерідко інтуїтивно. В такому режимі робота йде сама собою, бо спрацьовують певні установки, а вправи доведені до досконалості.

Отже, діагностика якостей особистості майбутнього медика, формування у студентів медичного коледжу гуманістичних переконань дозволяють здійснювати ефективну професійну підготовку майбутніх молодіжних спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА

- Іннатук В.М. Управління системами національного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Сталь, 2001. – 300 с.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Лібідь, 1997. – 376 с.
- Кравець В.П. Теорія і практика дошкільної підготовки молоді. – К.: Київська правда, 2000. – 688 с.
- Смолюк І.О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. – Луцьк: Вежа, 1999. – 294 с.
- Падалка О.С. Професійно-економічна підготовка вчителя. – К.: Четверта книга, 2001. – 310 с.

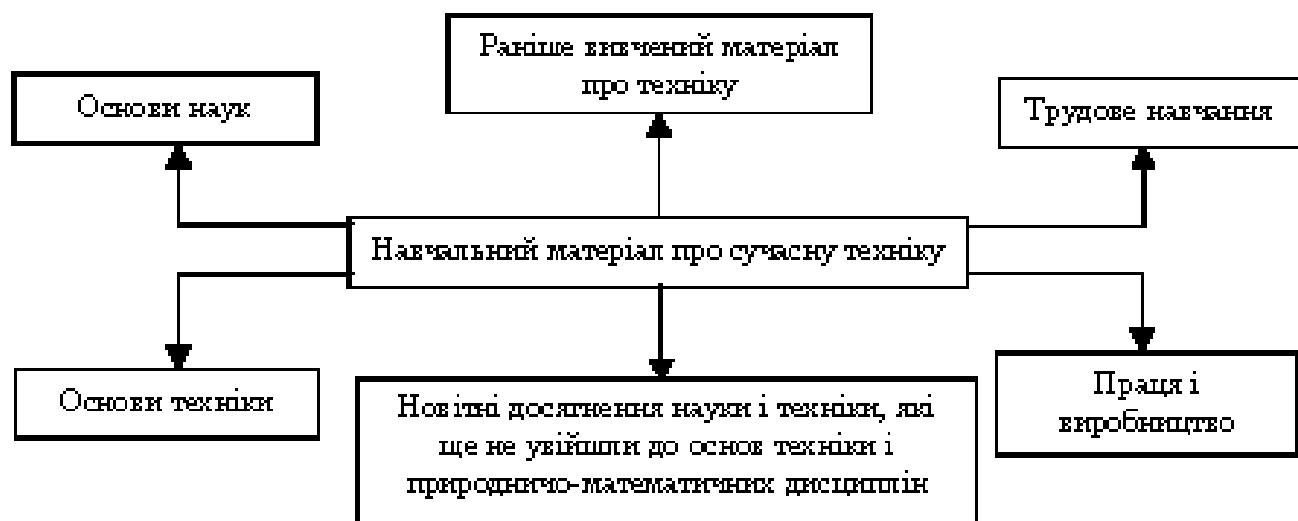
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Йосип ГУШУЛЕЙ

ЗВ'ЯЗКИ МІЖ РІЗНИМИ ГАЛУЗЯМИ ЗНАНЬ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ

В основі будови та функціонування сучасної техніки лежать закономірності багатьох наук. Міжпредметні зв'язки, здійснювані вчителем, не тільки сприяють з'ясуванню учнями наукових основ сучасної техніки, а й формують у них різnobічний підхід до неї, що забезпечує успішне оволодіння ірюю технікою.

Здійснення міжпредметних зв'язків є важливим засобом формування технічних знань і зміні школярів. Характер цих зв'язків можна показати у вигляді схеми 1:



У формуванні технічної освіченості школярів важливу роль відіграє і певний обсяг технічних знань, уміння використати, пізнати взаємозв'язок наукових даних у конкретній галузі техніки і технології, застосувати теорію для виконання виробничих і практичних завдань. Так, наприклад, під час роботи на верстатах учні використовують знання з фізики, хімії, математики та окремих технічних дисциплін. Вони усвідомлюють, що в основі нагрівання реального інструменту лежать поняття, закономірності фізики, хімії, математики. Такі зв'язки спрямують підготовку учнів до творчої діяльності в умовах сучасної техніки. Для такої діяльності характерне використання знань з різних галузей наук, особливо фізики, математики і загальнотехнічних наук. Фізика розкриває суть явищ і методів, що лежать в основі будь-якого процесу, машини, пристрію, системи, устаткування. Математичний апарат широко використовується в наукових дослідженнях і техніці, а загальнотехнічні дисципліни використовують структуру і принцип дії технічних систем. Знання основ креслення допомагають у переході від результативних ідей до схем і конструкцій. Що ж стосується використання результативних ідей, то джерело їх ліститься в дослідженнях фізичної суті явищ або процесу під час аналітичними методами із застосуванням знань з різних наук.

Залучення знань з кількох навчальних предметів можливе тоді, коли цього вимагає зміст теми уроку. Так, наприклад, викладач Копомийського навчально-експериментального комбінату Івано-Франківської області М. Дрангук на заняттях з автосправи у 9 класі розкриває тему "Загальна

будова автомобіля” на основі знань з природничо-математичних (фізики), загальнотехнічних (основ техніки) і спеціальних дисциплін (автомобіль). З цією метою пояснює, що автомобіль – це транспортний засіб, призначений для перевезення вантажів і пасажирів. Для того, щоб рухатися, транспортному засобу потрібна рушійна сила тяги. В автомобілі таку силу створює система: ведучі колеса – дорога. Відштовхуючись від дороги, колеса приводять в рух автомобіль. Взаємодія в цій системі проходить відповідно до третього закону Ньютона і закону збереження импульсу. Для того, щоб обертати ведучі колеса автомобіля, до них потрібно прикладти обертовий момент. З курсу фізики відомо, що обертовий момент – це величина, яка дорівнює добутку сили на відстань від осі обертання до лінії дії сили. Цей момент створюється двигуном і передається до ведучого колеса з допомогою сцепової передачі.

Для з'єднання валів, розташованих під значним кутом, застосовують шарнірну муфту, яка складається з двох виток, з'єднаних між собою за допомогою хрестовини. Оскільки витки можуть вільно повертатися відносно хрестовини у взаємно перпендикулярних площинах, шарнірні муфти передають обертання на значний кут.

Отже, для виконання своїх функцій автомобіль має складатися з чотирьох основних частин:

- 1) кузова – для розміщення вантажів або пасажирів;
- 2) двигуна – для створення обертового моменту;
- 3) візка з колесами (руши);

4) сцепової передачі, яка з'єднує рушій з двигуном. Візок з колесами і сцепу передачу називають шасі.

Зміст міжпредметних зв'язків залежить від навчального матеріалу шкільних дисциплін. Під час вивчення конкретної теми спеціальних дисциплін важливо виділити основні поняття, факти для реалізації міжпредметних зв'язків. Як пропонад, наведено знання з фізики, основ техніки і хімії, необхідні для вивчення теми “Система живлення” в курсі “Трактори” (табл. 1).

Таблиця 1

*Можливості використання матеріалу різних дисциплін для вивчення теми
“Система живлення” в курсі “Трактори”*

Тема курсу	Знання з фізики	Знання з основ техніки	Знання з хімії
Система живлення	Сполучені посудини, атмосферний тиск, Архімедова сила, сила пружності, інерція, закон Бернуллі.	Рух рідин у трубопроводі, поршневі насоси.	Хімічні властивості кисню, умови горіння. Види палива, способи спалювання твердого, рідкого і газоподібного палива.

Під час вивчення основ тієї чи іншої науки треба привчати школярів використовувати знання з інших науково-технічних дисциплін. Але при цьому не можна забувати основного: урок кожного навчального предмета має сформувати учнів у строгій системі та послідовності знаннями, вміннями і навичками з даного курсу науки. Проте, як показують наші спостереження, деякі вчителі, не з'ясувавши дидактичної суті міжпредметних зв'язків, передують їх у самочіль, що негативно позначається на якості знань учнів.

Слід розглядати не зв'язок технічної системи, наприклад, з фізикою, а потім з хімією та ін., а зв'язок кожного елемента технічного пристроя одночасно з основами різних наук. Так, у процесі трудового навчання вивчається не “Фізика машин” або “математика у машині”, а технічний пристрій, наукові основи якого розкриваються з позицій законів природничих і технічних наук. Це означає також, що в становленні зв'язків треба так, щоб у свідомості учнів не порушувалася ідея про те, що в технічній системі і лягушці; щоб не виходило так, що учень добре розуміє зв'язок технічного пристроя з законами фізики, хімії, математики і не знає будови і принципу дії самої машини в цілому. Крім природничо-наукових основ, треба дати науково-технічні відомості і сформувати практичні вміння. Усе це разом з забезпечує технічну підготовку в цілому. Однак не слід забувати й про те, що розвиток знань в учнів певного мірою повторює хід розвитку науки, і перед тим, як застосувати знання комплексно, їм треба засвоїти

основи кожного наявального предмета. Саме тому недопустиме відродження методу проектів, за яким учні виконували комплексні завдання без достатнього і систематичного засвоєння програмного матеріалу конкретних шкільних дисциплін.

Наш досвід й аналіз практики показали: щоб забезпечити єдноту теорії і практики в праці учнів, потрібне педагогічне керівництво, одна з важливих сторін якого – здійснення зв'язку вивчення основ природничих, технічних наук і спецпредметів з практикою школярів на виробництві. Такий зв'язок – конкретне виявлення загального принципу єдності теорії і практики. Заперечення такого зв'язку – недооцінювання дидактичного значення практики.

Закони тієї чи іншої науки не проявляються в техніці в чистому вигляді, а застосовуються в комплексі із законами інших наук, тому учитям важко виділити ці закони у технічних системах. З дидактичною метою треба під час вивчення основ наук, спецпредметів і практики практикувати розвинений розгляд застосування даних законів.

Необхідність зв'язку теоретичних знань учнів з їхньою практикою вимірює зі змісту технічної підготовки сучасного робітника. Від цього вимагаються не тільки виробничі навички роботи із сучасними засобами практики, а й знання їх науково-технічних основ. Це, в свою чергу, потребує знань законів природничих і технічних наук.

Аналіз досвіду роботи вчителів Тернопільської області показав, що структуру здійснення зазначеного зв'язку можна зобразити у вигляді схеми 2.

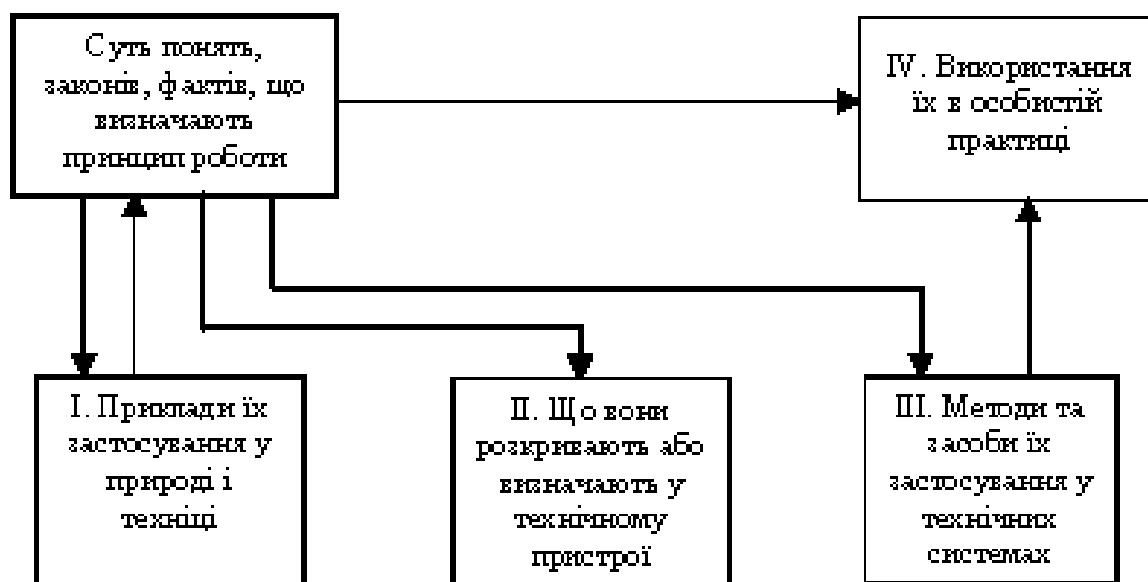


Схема 2. Елементи зв'язку, які забагачують зміст матеріалу про принципи роботи машини

Суть законів, що вивчаються, учні можуть засвоїти і без другого, третього і четвертого елементів зв'язку, однак технічний зміст вивчають саме вони. Названі елементи зв'язку забагачують суть законів, які вивчаються учнями.

В основі будови та функціонування конкретних об'єктів залишені закономірності багатьох наук, тому устисше свогоєднання науковими основами сучасної техніки потребує рівнобічного підходу до її вивчення. Цьому сприяє реалізація міжпредметних зв'язків на заняттях з основ техніки. Так, науково-методичний аналіз змісту і структури технічного знання дозволяє виділити чотири основні аспекти дослідження техніки: функціональний, енергетичний, інформаційний і соціальний, врахування яких, на наш погляд, обов'язкове для того, щоб скласти цілісне уявлення про техніку, її специфіку і роль в житті суспільства, про основні принципи будови і функціонування технічних пристрій різних класів.

Розглядаючи функціональний аспект техніки, перш за все необхідно розкрити перед учнями наукові основи, які залишені в принципі дії різних робочих машин, а також навести приклади практичного застосування цих законів у реальних машинах.

Важливу роль у розгляді техніки має розгляд енергетичного аспекту, оскільки ні одна машина не може функціонувати без споживання енергії. Основними питаннями тут є такі:

одержання, перетворення, передача і зберігання енергії, загальні питання розвитку енергетики в Україні.

Основними напрямами розвитку суспільного виробництва визнано в наш час комплексну автоматизацію, яка дозволяє значно підвищити його ефективність. Якщо механізація виробництва звільняє людину від тяжкої фізичної праці, то автоматика або проникає у вищу сферу людської діяльності – інтелектуальну. Галузь застосування автоматичних систем значно розширилась після створення обчислювальних машин. Розвиваючись, автоматика охоплює все нові сфери людської діяльності. Одним із таких напрямів є застосування автоматичних обчислювальних систем в галузі організації народного господарства й управління ним.

Все це дає підстави вважати розгляд інформаційного аспекту техніки дуже важливим і перспективним. Враховуючи вище наведене і завдання кожного загальноосвітнього предмета, можна визначити напрямки удосконалення міжпредметних зв'язків у процесі ознайомлення учнів з технікою.

Кожний навчальний предмет повинен не просто включати у свій зміст розгляд окремих елементів техніки, а інертуватися при цьому стиківщиною його вивчення і відповідним аспектом дослідження технічних пристрій. Так, під час розгляду основних аспектів техніки (функціональний, енергетичний, інформаційний, соціальний) провідну роль повинні відігравати такі загальноосвітні предмети:

- функціональний аспект – фізика, хімія;
- енергетичний аспект – фізика, хімія, географія, природознавство;
- інформаційний аспект – фізика, біологія;
- соціальний аспект – природознавство, історія.

Багаті можливості для вивчення наваних вище аспектів техніки створюються й у процесі трудового навчання. На уроках трудового навчання застосовуються знання з різних навчальних дисциплін для вивчення будови і функціонування конкретних об'єктів техніки. Так, наприклад, для вивчення будови і роботи дієигрусків внутрішнього згоряння учням необхідні такі основні поняття:

Фізика: температура тіла, механічний рух, маса тіла, тиск, механічна робота, потужність, потенціальна і кінетична енергія, закон збереження і перетворення енергії, обертовий момент, коефіцієнт корисної дії.

Основи механіки: кінематика механізмів, механізми перетворення руху, паливо, теплові дієигруски.

Хімія: речовини, хімічні явища, хімічна реакція, молекули й атоми, кисень, попук'я, склад повітря, горіння у повітрі, умови виникнення горіння.

Можливість здійснення міжпредметних зв'язків визначається такими обставинами:

1. У різних навчальних предметах є теми однакового змісту (будови речовини в курсі фізики, хімії та ін.).

2. Поняття, закони, що вивчаються в курсі того чи іншого навчального предмета, – це основа для вивчення розділів іншої дисципліни, а в суккупності дають можливість зрозуміти наукову основу техніки (електричні явища курсу фізики й основ техніки тощо).

3. Окремі теми навчального предмета дають багатий матеріал для ілюстрації та застосування під час вивчення інших навчальних предметів (під час вивчення генераторів змінного струму у курсі фізики використовується навчальний матеріал курсу основ техніки та ін.).

Реалізація міжпредметних зв'язків вимагає не тільки узгодженості навчальну роботу в часі, а й здійснювати зв'язок навчальних предметів за змістом. У ряді випадків один курс стає пропедевтичним для інших дисциплін. Наприклад, на уроках основ техніки до вивчення навчального матеріалу про генерування електричної енергії учні ознайомлюються з електромеханічними перетворювачами енергії.

Використовуючи під час вивчення навчального матеріалу певного курсу знання учнів з інших навчальних предметів, треба дотримуватися таких умов. По-перше, використовувані знання треба пов'язувати з вивчуваним на даному уроці фактом або об'єктом виробництва; вони повинні допомагати повніше розкрити залогомірність або факт, що вивчається. По-друге, знання з інших навчальних предметів мають відігравати службову роль, не поєважлючи урок з

того чи іншого предмета його специфіки. По-третє, використовувати можна тільки засвоєні школярами знання.

Отже, міжпредметні зв'язки є необхідною умовою для формування технічних знань і дозволяють значно підвищити ефективність технічної підготовки школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р.С. Формування системи межпредметних схем естетико-наукових и професіонально-техніческих дисциплін в середніх профтехучилищах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1979. – С.144-156.
2. Гущутай Й.М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів піро // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія "Педагогіка і психологія". – 1998. – №5(3). – С.116-119.
3. Гущутай Й.М. Концепція поглибленої загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти // Наукові записки Тернопільського педагогічного університету. Серія Педагогіка. – 1999. – №5. – С 21-29.

Степанія ПАВХ,
Галина МАМУС

ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ У СУЧASNІХ УМОВАХ

Стан розвитку нашого суспільства зумовив зміни у національній системі освіти і виховання. Вони насамперед орієнтовані на визначення та обґрутування нових цілей та завдань, удосконалення змісту та методики навчання окремих предметів, упровадження нових освітніх технологій. У чинному законі України "Про загальну середню освіту" вказано, що з 2001 року загальноосвітні школи переходятять на нову структуру 12-річного навчання. З огляду на це має запрацювати механізм систематичного оновлення змісту навчальних дисциплін, яке повинно базуватися на вимогах Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні.

Освітня галузь "Технології", яка є складовою цього стандарту, разом з іншими освітніми галузями відіграє важливу роль у здійсненні таких загальноосвітніх завдань, як розумовий і фізичний розвиток, моральне та естетичне виховання учнів, формування їхнього світогляду в цілому. Це досягається завдяки специфічним особливостям змісту галузі. Залучення до участі у різних видах конструкторсько-технологічної діяльності є ефективним засобом розумового розвитку школярів; фізіологічно обґрутовані норми фізичного навантаження у процесі практичної діяльності сприяють загальному розвиткові організму, вдосконалюю координації рухів та інших сенсомоторних якостей особистості. Систематична участь учнів у колективних трудових процесах створює основу для виховання таких важливих для сучасної людини якостей як комунікативність, взаємодопомога, підтримка і підтримання здорового духу суперечності. Заняття художніми промислами стимулюють культурний розвиток учнів через виховання естетичного смаку та розвиток прекрасного.

У процесі формування технологічних понять і змін учні краще засвоюють закономірності розвитку природи та суспільства і включаються в активну перетворючу діяльність. Пояснення навчання з продуктивного підходу забезпечує дієвість інших поглядів та переконань, сприяє досягненню єдності світогляду та повсякденної практичної поведінки. В цьому полягає загальноосвітнє значення галузі, її актуальність для сучасного освітнього процесу в Україні. "Технології" повинні стати невід'ємною складовою частиною особистісно орієнтованої моделі освіти, сприяти забезпечення формування соціальної активності особистості, здатної до конструктивного перетворення довкілля на засадах гармонії, краси і дошкільності.

Завданням освітньої галузі "Технології", поряд з іншими навчальними предметами, вирішує предмет "Трудове навчання (обслуговуюча праця)", який займає належне місце у базовому навчальному плані загальноосвітніх закладів.

Відповідно до Державного стандарта загальної середньої освіти і Базового навчального плану з 2002 року у навчальній процес школ введено програму "Трудове навчання, 5-9 класи", згідно з якою на вивчення даного предмета в основній школі відводиться 2 год. на тиждень.

Необхідність створення нової програми спричинена багатьма факторами: відсутністю стабільних програм з предмета для учнів 8-9 класів, незадовільство діючих програм проектові Державного стандарту "Технології", новими вимогами до трудової підготовки школярів в умовах переходу до 12-річного терміну навчання у загальноосвітній школі.

У створенні програми брали участь багато фахівців з трудового навчання – науковці, методисти, вчителі, викладачі ВЗО. Керівництво розробкою програми здійснювало лабораторія трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки АПН України. Розробляючи програми, автори висходили з того, що реалізація змісту трудового навчання повинна забезпечити:

- формування громадянська, інтегрованого у сучасне суспільство і спрямованого на удосконалення цього суспільства;
- сприяння розвиткові творчого потенціалу особистості;
- формування в учнів загальної та професійної культури;
- формування в учнів якостей особистості, необхідних для майбутньої трудової діяльності;
- відродження і розвиток кадрового потенціалу суспільства шляхом забезпечення професійного самовизначення школярів.

Програми складаються з інваріантної, обов'язкової для всіх типів навчальних закладів, та варіативної частини. До стабільної частини входить шість тематично поєднаних, але відносно самостійних складових – модулів. Наявність варіативної частини програми створює сприятливі умови для здійснення практичної діяльності учнів усіх типів навчально-виховних закладів відповідно до їх можливів, бажань, навчально-матеріальної бази, виробничого оточення, регіональних традицій, народних художників промисловів тощо. У збірнику подано 38 варіативних програм, які охоплюють найпоширеніші види трудової діяльності учнів загальноосвітніх шкіл у сучасних умовах.

В основу добору змісту інваріантної і варіативної частин програм покладено такі принципи:

- врахування сучасних тенденцій і потреб у розвитку галузей народного господарства, які можуть складати зміст трудового навчання;
- орієнтування на вивчення базових технологічних процесів (механічних, хімічних, біологічних, енергетичних, інформаційних), прямому та іншому, що є найбільшими, дуже поширеними, відповідають індивідуальним можливостям учнів і рівню матеріально-технічної бази школи;
- візначення такого навчального матеріалу, який має значний інтелектуальний, виховний і розвиваючий потенціал;
- забезпечення диференціації змісту, форм та методів його реалізації;
- візначення учнів у реальній виробничо-економічній відносині з метою викоряння у них культури праці, економічної, екологічної, правової культури тощо;
- реалізація проектно-технологічної спрямованої діяльності учнів.

Відповідно до вищезазначеного набуває актуальності проблема підвищення якості підготовки вчителя трудового навчання (обслуговуючої праці), рівня його професіоналізму, інтелектуальної культури.

Проблема професійної підготовки вчителя обслуговуючої праці є багатограновою. Вона ускладнюється тим, що студенти суттєво відрізняються рівнем спеціальних знань, умінь та навичок. Це можна пояснити як відсутністю єдиних навчальних програм для закладів освіти різних типів, так і відсутністю належної уваги до вивчення обслуговуючої праці. Отже, у вищих навчальних закладах необхідно так організувати навчальний процес, щоб він належним чином забезпечив підготовку вчителя обслуговуючої праці відповідно до потреб сьогодення. Є всі підстави вважати, що підвищення рівня самостійності роботи студентів може покращити ситуацію.

На основі аналізу літературних джерел можна зробити висновок, що проблема самостійної роботи студентів у навчальній діяльності заеждає вже заслана актуальному і цікавому прогресивних педагогів у всі часи. У загальнодержавному плані проблема самостійної роботи студентів досліджувалася В.Козаковим, Н.Кузьміною, П.Підгасистим та ін. Вони одностайно

стверджують, що самостійна робота студентів є надзвичайно дієвим засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Незважаючи на досить велику кількість праць з даної проблеми, ціла низка питань самостійної роботи студентів залишається ще маловивченими, особливо що стосується окремих дисциплін у закладах вищої освіти зокрема курсів “Декоративно-ужиткове мистецтво”, “Технологія приготування страв”, “Основи фізіотерапії харчування, санітарії та гігієни”, які є важливими елементами професійної підготовки вчителя обслуговуючої праці.

Зміст цих курсів включає велику кількість теоретичного та практичного навчального матеріалу. Невеликий обсяг навчальних годин на предмет не дає можливості детально розглядати безпосередньо на заняттях можне питання. Тому у студентів виникає об'єктивна потреба регулярно самостійно опрацювати навчальну та довідкову літературу, щоби поглиблювати та систематизувати знання, отримані у аудиторії. Крім цього, як було вказано вище, необхідно враховувати, що студенти освоюють навчальні курси з різних стартових позицій недостатньо високої їх у школі, або ж не вивчали зовсім. Відсутність початкових знань та умінь не дає змоги таким студентам активно включитися у вивчення курсу у ВЗО. Запозичувати програми у своїх знаннях вони повинні самостійно.

На основі аналізу специфіки вивчення, наприклад, курсу “Декоративно-ужиткове мистецтво” у вищому закладі освіти самостійна робота студентів розглядається як ефективна і дієва форма засвоєння навчального матеріалу та формування практичних умінь та навичок, пов’язаних із проектуванням та виготовленням виробів. Вона включає вибір необхідного навчального посібника, зміщення у ньому потрібних теоретичних та нормативних відомостей, порівняння та аналіз почергової інформації зі спроектованим об’єктом праці. Досвід показав, що уміння самостійно працювати з навчальною та методичною літературою фактично являє собою комплексне уміння, яке ґрунтується на різноманітних операціях сприймання та мислення. Передусім це виконавчі навчальні дії, що й здійснюють перетворення знань, які потрібно самостійно засвоїти, у знання, усвідомлені студентом. До них належать дії усвідомлення змісту та дій опрацювання навчального матеріалу. Перші становлять собою передачу текстових та ілюстративних матеріалів, вміщених у навчальному посібнику. Предметом дій усвідомлення у цьому випадку виступає зміст, що повідомляється текстом та ілюстративним матеріалом. Змістові характеристики навчального посібника з декоративно-ужиткового мистецтва визначаються видами знань, що складають цей зміст: графічний матеріал, характеристика об’єкта праці, характеристика та розподіл матеріалу, технологія виконання тощо.

Виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва проходить етапи, кожен з яких має свою специфіку. Для забезпечення ефективності самостійної роботи на кожному етапі необхідно передбачити створення належних умов, а саме:

- визначення мети і завдання самостійної роботи;
- усвідомлене ставлення студентів до необхідності самостійної роботи;
- наявність обґрунтованого змісту та засобів здійснення самостійної роботи;
- чітке уявлення кожним студентом того обсягу робіт, який він повинен виконати за певний проміжок навчального часу;
- наявність зразків виконуваних робіт і рекомендацій щодо їх виконання;
- знання вимог до оцінювання кожної роботи викладачем;
- можливість своєчасно отримати потрібну консультацію у викладача.

Кожна з цих умов повинна мати конкретне втілення в розроблених для їх реалізації навчально-методичних матеріалах. Вони забезпечують студентів, з урахуванням його індивідуальних особливостей, здібностей, рівня підготовленості, можливість ясно засвоювати та усвідомлювати навчальний матеріал, поглиблювати й розширювати знання, вдосконалювати навички та вміння. Систематична самостійна робота сприяє розвитку активності, самостійності, мислення, пам'яті, виховує наполегливість і пізнавальний інтерес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні (Освітня галузь “Технології”). – К.: Генеза, – 1997. – 29 с.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАЙБІЛЬШ ПОПИРЕНІХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ СУТІ І ЗМІСТУ МЕНЕДЖМЕНТУ

Ефективно управляти організацією або її підрозділами в сучасних умовах неможливо без глибокого розуміння суті і змісту менеджменту. Розв'язання теоретичних і практичних проблем змісності менеджменту в загальноосвітніх науко-виховних залидах передбачає всебічне висвітлення історико-педагогічних передумов здійснення даного процесу. Завданням першочергової є виявлення визначення основних понять, підходів і шляхів реалізації дидактичних основ вивчення даного курсу.

Аналіз літературних джерел показує, що еволюція терміна "менеджмент" привела до багатоманіття тлумачень цього поняття. Менеджмент – складне, об'ємне і багатогранне явище, яке охоплює:

- вміння людини добиватися поставлених завдань, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей;
- функції, види діяльності, пов'язані з управлінням людьми в організаціях різного типу;
- галузь людських знань, яка допомагає управляти;
- певну категорію людей (соціальний прошарок), яка здійснює управління.

Як правило, визначення "менеджмент" застосовують тільки до управління соціально-економічними процесами на рівні фірми, які діють в ринкових умовах. Однак в останній період це поняття почали широко застосовувати до непідприємницьких організацій.

Хоч поняття "менеджмент" й "управління" – близькі за значенням, однак термін "управління" – набагато ширший, оскільки застосовується до різних видів людської діяльності, сфер і органів управління.

Розглянемо класифікацію (типологію) управління, зміст менеджменту як процесу, підходу до управління з точки зору різних шкіл, сучасні підходи.

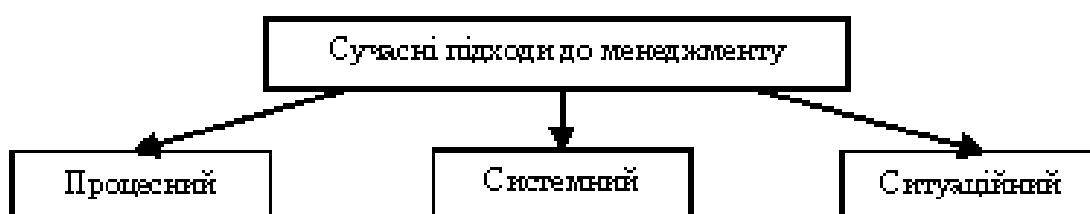
У спрощеному розумінні менеджмент (від англ. to manage – управляти) – це вміння досягати поставлених завдань, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей. Менеджмент – український відповідник "управління" – функція, вид діяльності, зміст якого складає керівництво підлеглими в межах організації. Менеджмент – це також галузь знань, що допомагає здійснити про функцію. Зрештою, менеджмент – похідна від "менеджер" – це певна категорія людей, соціальний прошарок тих, хто реалізує, здійснює на практиці роботу з управління.

Фундаментальний Оксфордський словник подає чотири значення слова "менеджмент" [1, 118]:

- 1) спосіб (манера) ступкувати з людьми;
- 2) мистецтво управління;
- 3) специфічні здібності й адміністративні науки;
- 4) орган управління.

Американські підручники для студентів дають таке визначення: "Менеджмент – це процес оптимізації людських, матеріальних і фінансових ресурсів для досягнення організаційних цілей."

Зміст менеджменту можна подати у вигляді схеми [5, 7] (див. схему).



Наведені визначення дають підстави вважати, що менеджмент – це управління певним соціальним об'єктом; володіння майстерністю управління; професіоналізм організатора виробництва, що забезпечує високу продуктивність праці без жорсткого адміністрування. В англомовних країнах цим словом виражают функцію, науко-виховний предмет, професію і галузь

наукового дослідження. Застосування менеджменту в сфері трудової діяльності практично не має меж. Він використовується в державних і громадських організаціях і там, де намагаються досягти мети за мінімумом затрат і максимумом ефективності. Тому науковий статус цього поняття має нейтральний характер. У науковій літературі менеджмент має різноманітні професійні модифікації. Для економіста – це фактор виробництва, поряд із працею і капіталом, для адміністратора – система влади й організації, що регулює стосунки між керівником і підлеглими; для соціолога – елемент структури суспільства і системи соціальних статусів [3, 5].

Отже, менеджмент – це наука, яка набула широкого розвитку разом з економічною і соціальною змінами в багатьох країнах, де й дотепер здійснюється безпрецедентне переосмислення існуючих стереотипів управлінського мислення. Ефективність діючих систем управління, що виступали себе в минулому, все частіше виявляється малопродуктивною в сучасних умовах суспільного розвитку. Менеджери, які переглядають підходи до розуміння суті цього явища, в кінцевому результаті, як засвідчують наукові праці західних дослідників, добиваються значних успіхів.

Здійснюванні у процесі нашого дослідження науковий пошук літературних джерел із проблем наявності менеджменту показало, що в наш час ця проблема ще не знайшла достатнього вивчення у науково-педагогічних працях. Тому з метою розв'язання завдань нашого дослідження переважну цінність становлять матеріали з теорії менеджменту, викладені в працях засновників цього наукового напряму.

Більшість сучасних фахівців у галузі менеджменту вважає, що управління у своєму основному розумінні існувало з тих часів, коли людина за допомогою "Батога та принца" змусила іншу людину зробити що-небудь наперед визначене. Практика управління така ж давня, як існування людства. Навіть первісні люди жили організованими групами – примітивними формами організацій. Джерела сучасного менеджменту знаходяться в діях Мойсея при виведенні ізраїльтян з Єгипту; Олександра Македонського при управлінні військами; в трактатах мислителів Древнього Китаю, зокрема в "Трактаті про військове мистецтво" Сунь-Цзи. Стародавні вчені встановили важливі принципи організації, висловивши основні ідеї, які є близькими до основ сучасного менеджменту [4, 31].

Під впливом швидких перемін все частішими і вагомішими стали науково-технічні нововведення, і уряди почали рішуче визначатися в своєму вставленні до бізнесу. Ці й інші фактори змусили представників управлінської думки глибше ускідомлювати існування зовнішніх щодо організацій суп. З цією метою були розроблені нові підходи [14, 16].

Процесний підхід розглядає управління як неперервну серію взаємозв'язаних управлінських функцій. Його вперше запропонували представники школи адміністративного управління (зокрема А.Файоль), які намагались описати функції менеджера як незалежні одна від одної. Але ж процесний підхід розглядає функції управління як взаємозв'язані. Відповідно до цього це – процес, який складається із взаємозв'язаних дій-функцій управління, кожна з яких є процесом, що складається із взаємозв'язаних дій.

Таким чином, процес управління є сумою всіх функцій: планиування, організація, координація, регульовання, мотивація, контролю, обліку, аналізу та ін.

В системному підході підкреслюється, що керівники повинні розглядати організацію як сукупність взаємозалежних елементів, оскільки люди, структура, завдання і технологія орієнтовані на досягнення різних цілей в умовах змінночного зовнішнього середовища.

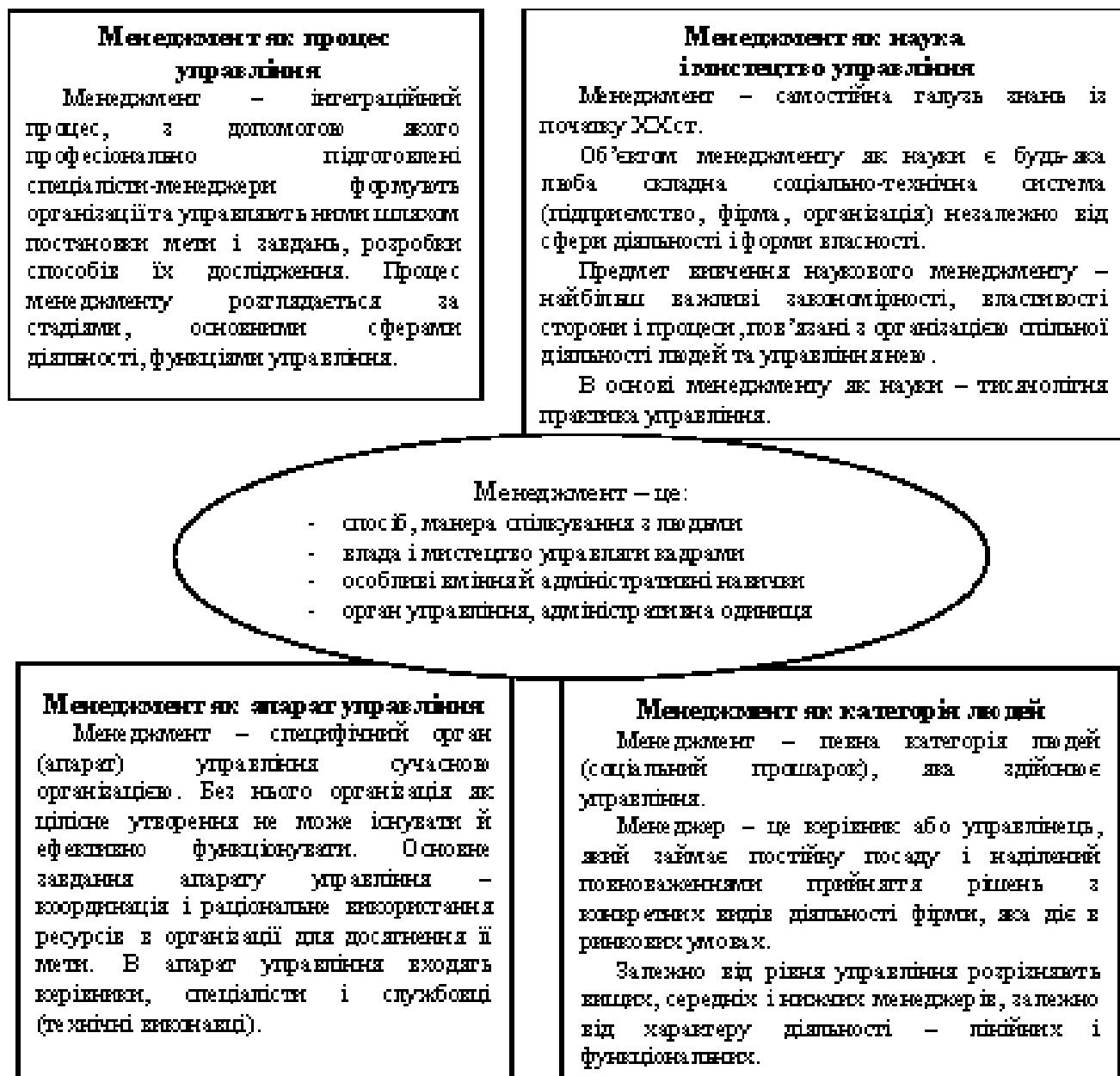
Системний підхід до управління почали застосовувати в кінці 30-х років ХХ ст. Основні представники – американські дослідники Ч.Бернард, П.Другер, Н.Вінер, К.Шенон. Відповідно до цих підходів організація розглядається як система – окрема цілісність, що складається із взаємозв'язаних частин, кожна з яких робить свій внесок у характеристику цілого. Організація є складовою (відчуває дію внутрішніх факторів), відкритою (знаходиться під дією зовнішніх факторів), спротехніченою (людьми-технікою), системною. Всі підсистеми (елементи) взаємозв'язані як по вертикалі, так і по горизонталі.

Системний підхід – це не набір яких-небудь принципів або правил для менеджерів, а спосіб мислення щодо управління, фірми. Він вимагає комплексного вирішення будь-яких проблем організації.

Найбільш популярною теорією системного підходу є теорія "7-С", яку розробили в кінці 80-х років ХХ ст. Т.Пітерс, Р.Уотермен і ін.

Системний підхід концентрується на тому, що придатність різних методів управління визначається ситуацією. Оскільки існує велика кількість факторів як в самій організації, так і в оточуючому середовищі, то не існує єдиного "кращого" способу управління ними. Найефективнішим у конкретній ситуації є метод, який найбільше ініціює відповідальність.

Схема 1



Ситуаційний підхід до управління був розроблений в кінці 80-х років ХХ ст., виникнув з системного і передбачає, що результати одних і тих самих управлінських дій у різних ситуаціях можуть суттєво відрізнятися. Здійснюючи необхідні управлінські дії, менеджери зобов'язані виходити з ситуації, в якій вони функціонують.

Рекомендації менеджерам до управління з точки зору системного підходу

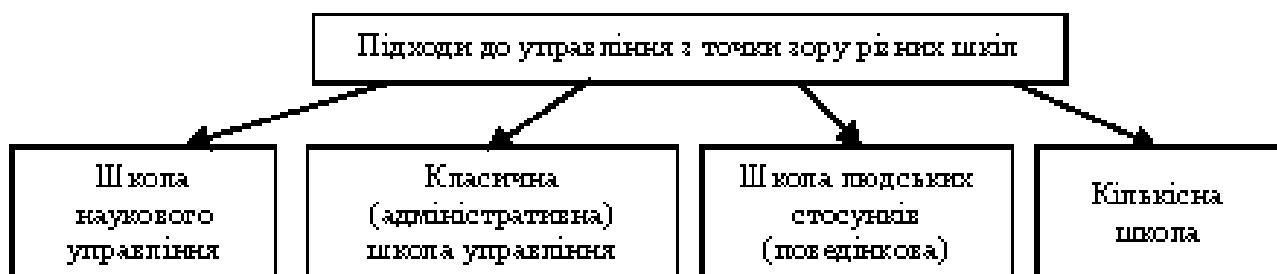
- Управлінський персонал повинен уміти аналізувати ситуацію залежно від факторів, які в той чи інший момент впливають на організацію (які з них основні і додаткові, що може відбутися при зміні одного або декількох із них).
- Необхідно вибрати відповідний варіант дій, який найбільше відповідає ситуації, яка склалася.

- При необхідності в організації повинні бути передбачені можливості для її змін і пристосування до ситуацій, які виникають.
- Управління повинно пристосити до відповідних змін, які дозволяють пристосуватися до ситуації, яка склалася.

До основних ситуаційних відноситься теорії адаптації, глобальної стратегії і ін.

Сучасні підходи до управління називають синтетичними, оскільки для них характерний погляд на управління як багатопланове, комплексне явище, яке змінюється і яке пов'язане з зовнішнім і внутрішнім середовищем організації.

Аналізуючи історичний розвиток менеджменту як науки управління, можна виділити 4 основні школи управлінської думки, що розвинулися у США в першій половині ХХ ст. [6, 119]. За історико-хронологічними ознаками їх можна подати у такому порядку (див. схему):



Аналіз літератури з економічної теорії засвідчує, що названі школи стикаються та перетинаються у питаннях теорії і практики менеджменту, і в межах організації можна знайти елементи всіх підходів. Практичне застосування теоретичних розробок можна з 4-х школ виявити доцільність і цінність запропонованих ними відповідей на питання управління для конкретних управлінських ситуацій.

Розвиток виробництва на межі XIX-XX ст. змусив керівників зосередитися на розробці наукових і раціональних принципів управління людьми, обладнанням, матеріалами та фінансами. Ця проблема постає у двох аспектах:

- Як збільшити продуктивність (відношення обсягу виробництва до використаних ресурсів) за рахунок поглиблення виконуваної роботи?
- Як заохочити працівників, щоб вони скористалися перевагами нових методів?

Учені і практики, які вирішували згадані питання, започаткували школу наукового управління. Заснування її тісно пов'язане з фундаментальними практиками класичної менеджменту.

Школа наукового управління (1885-1920рр.). Її засновники – Ф.Тейлор, Френк і Лілія Гілберт, Генрі Гантт, Г.Форд. У працях представників цієї школи простежується появя наукового менеджменту як “інтелектуальної революції”, що почала край застарілим авторитетарним методам управління. Однак це ще не був менеджмент в сучасному розумінні, так оскільки мав яскраво виражений промисловий характер. Суть його полягала в: сумісний діяльністі керівників і безпосередніх виконавців, заснований на спільноті інтересів; у об'єднанні матеріальних ресурсів виробництва з людським потенціалом; в перенесенні ідей інженерних наук в масовій виробничій ланці на керівні дії [13, 117].

Найпомітнішої слід у теорії школи наукового управління залишилося американський інженер-механік Фредерік Тейлор (1856-1915), якого часто називають батьком наукових методів управління. Він вважав, що, використовуючи спостереження, заміри, логіку та аналіз, можна вдосконалити виробничу операцію, досягти її ефективного виконання. Першою фазою методології наукового управління був аналіз змісту роботи і визначення її основних компонентів. На основі отриманої інформації розроблялися рекомендації для усунення зайвої непродуктивної рухів з метою підвищення ефективності виробництва.

Значне місце в системі наукового управління Ф.Тейлора надавалося персоналом. Суттєвим досягненням цієї школи було систематичне використання структурів із метою зацікавити працівників у збільшенні продуктивності та обсягів виробництва. Передбачалася також можливість відпочинку та перерви у виробництві, а час на виконання певних завдань вважався реальним і справедливо визначеном. Це давало можливість керівництву встановлювати норми виробництва і додатково платити тем, хто перевищує заданий мінімум.

Ф. Тейтор і його послідовники визнавали можливість відбору людей, які фізично та інтелектуально відповідають виконуваній роботі.

Ф. Тейтор розглядав науковий менеджмент як засіб у зброя для зближення інтересів усього персоналу завдяки зростанню добробуту робітників і налагодженню більш тісної співпраці з господарями та адміністрацією у досягненні виробничих та економічних завдань організації. Тейтор вважав, що для тих, хто сприймає систему наукового менеджменту в повному обсязі, наступком буде усунення всіх суперечок між сторонами, оскільки формула ані "чесного дієвого виробітку" буде предметом наукового пошуку замість спроб шахрайства.

Суттєвим внеском Ф. Тейтора в теорію менеджменту було відокремлення управлінських функцій від фактичного виконання роботи. За словами послідовників, Тейтор здійснив "інтелектуальну революцію" трактуванням промислового менеджменту як спільноти діяльності управлінців та робітників, заснованої на спільноті інтересів. Менеджмент характеризувався ним як процес злиття матеріальних ресурсів і технології з людським потенціалом для досягнення мети організації. Науковий менеджмент, писав Ф. Тейтор, сприяє розвиткові почуття товариськості, оскільки стосунки людей у виробництві – це вже не стосунки господарів і підлеглих, як у старих системах управління, а стосунки взаємодопомоги між друзями, що допомагають один одному виконати ту роботу, до якої кожний з них краще підготовлений. Тейтор підкреслював, що рушійна сила продуктивності праці – особиста зацікавленість працівника.

Основними завданнями адміністрації, на думку Ф. Тейтора, є:

- розробити науково обґрунтований підхід до кожного з елементів роботи замість використання примітивних емпіричних методів;
- на науковій основі здійснювати відбір, навчання та розвиток робітників, тоді як в минулому вони самостійно обирали собі роботу і готовувалися до неї, як могли;
- поєднувати робітників та науку в єдину, забезпечити дружню співпрацю з людьми для виконання роботи відповідно до розроблених наукових прескрипцій;
- забезпечити більш чіткий розподіл праці між робітниками та менеджерами, щоб на більш перших концентрувалися виконання праці, а на більш других – розпорядництво та нагляд.

Завдяки цим заходам, за Ф. Тейтором, суб'єктивізм старих методів управління замінюється "науковою логікою" правил, законів та формул.

Із цих досліджень та експериментів Ф. Тейтор висів ряд загальних принципів, які лягли в основу його системи. До їх числа відносяться:

- розподіл праці – цей принцип реалізується не лише на рівні цеху, а й розповсюджується на всю управлінську діяльність. За менеджером повинна бути закріплена функція планування, а за робітником – функція виконання. Крім того, Ф. Тейтор рекомендував здійснювати розподіл конкретних завдань, щоб кожній робітнику, менеджер був відповідальній за одну функцію;
- вимірювання праці – цей принцип передбачає вимірювання робочого часу за допомогою так званих "одиниць часу";
- завдання-розпорядження – згідно з цим принципом виробниче завдання не тільки повинно бути пожизненно розписано, але й супроводжується детальним описом оптимальних методів їх виконання;
- програми стимулювання – для робітника повинно бути зрозуміло, що будь-який елемент праці має свою ціну і його оплата залежить від обсягів виробленої продукції, а у випадку досягнення іншої продуктивності робітнику виплачуються преміальні;
- праця як індивідуальна діяльність – відповідно групові праці робить робітника менш продуктивним;
- мотивація – особиста зацікавленість є рушійною силою для більшості людей;
- роль індивідуальних здібностей (існування відмінностей між здібностями робітників та менеджерів): робітники працюють заради свого дінішньої вигоди, а менеджери – заради вигоди в майбутньому;
- поява наукового менеджменту як інтелектуальної революції, яка поклала край застарілим авторитарним методам управління;

- роль профшкол - скептичне ставлення до профшколового руху, оскільки лише широке впровадження принципів менеджменту здатне зменшити конфлікти між робітниками та адміністрацією;
- результат управлінського мислення - управлінська практика повинна набути такого ж наукового статусу, як і інженерна справа.

Ф. Тейтор залишив солідну творчу спадщину, яка прославила його ім'я. Серед його творчого доробку найбільш відомим є книги "Відрядна система" (1895), "Цеховий менеджмент" (1903) та "Принципи наукового менеджменту" (1911) [15, 94].

Подібні проблеми вирішувала й подружжя Френка (1868-1924) та Ліліан (1878-1972) Гілбертів, які намагалися переважно питаннями вивчення фізичної роботи у виробничих процесах і досліджували можливість збільшення виробництва продукції за рахунок зменшення зусиль, затрачених на це. Результати своєї роботи вони виклали в книгах "Вивчення рухів" (1911) і "Психологія управління" (1916).

Концепція наукового управління стала переломним етапом, завдяки якому управління почало широко визнаватися як самостійна галузь наукових досліджень. Уперше керівники-практики та вчені побачили, що методи і підходи, які застосовувалися в науці і техніці, можуть ефективно використовуватися в практиці досягнення цілей організації.

Погляд на організацію з точки зору широкої перспективи та працювання визначити загальні характеристики і закономірності розвитку організацій стимулювали формування класичної школи в менеджменті (школи адміністративного управління). З її виникненням спеціалісти почали вивчати процеси вдосконалення управління на рівні організації в цілому.

Класична (адміністративна) школа управління (1920-1950 рр.). Засновниками школи - А. Файоль, Л. Г'юлік, Л. Урвік, Дж. Муні, Г. Емерсон, які намагались відповісти на питання, що стосуються ефективного управління організацією в цілому, зосереджували увагу на вивченні суті і змісту управлінської діяльності [6, 150].

Засновником школи вважається французький адміністратор і підприємець Анрі Файоль (1841-1925). На думку американських істориків менеджменту, А. Файоль був найвидатнішим особою, яку Світла дала науці управління в перший половині ХХ ст. Протягом тридцяти років він був головним керуючим французького прінціпіобузвного та металургійного концерну "Комамбопль", який пройшов на межі краху. Коли ж Файоль пішов у відставку, це було одне з найбільших і найпізніших підприємств Франції. Узагальнюючи свої багаторічні спостереження, А. Файоль створив "теорію адміністрації". У книзі "Загальне та промислове управління" (1916) він сформулював універсальні, на його думку, принципи управління, реалія яких безумовно приведе організацію до успіху.

Вперше в історії науки управління А. Файоль розглядає менеджмент системно, аналізуючи його за функціональними ознаками з врахуванням оперативного планування, календарного регулювання, управлінської координації і контролю з організацією зворотного зв'язку. А. Файоль розробив принципи управління, сформульовані основні засади до менеджерів, що можна вважати першим самостійним результатом "науки адміністрування" в її класичному варіанті.

А. Файоль розбив усі можливі операції, які зустрічаються на підприємствах, на 6 груп:

- технічні (виробництво, обробка);
- комерційні (купівля, продаж);
- фінансові (залучення засобів та розпорядження ними);
- страхові (страхування та охорона майна і осіб);
- облікові (бухгалтерія, статистика тощо);
- адміністративні (передбачення, організація, розпорядництво, координація, контроль).

А. Файоль підкреслює: якож би не було підприємство, ід під груп операцій, або суттєві функції, зустрічаються в ньому завжди. Саме Файоль був першим дослідником, який класифікував визначення менеджменту за його функціональними ознаками. Головним його внеском у теорію управління є розгляд останнього як універсального процесу, що складається з кількох взаємоз'язаних функцій. Ось яке визначення управління дає А. Файоль: "Керувати - значить:

- передбачати, тобто врахувати майбутнє і виробляти програму дій;

- організовувати, тобто будувати подвійної – матеріальної і соціальної – організм підприємства;
- розпоряджатися, тобто змусити персонал працювати добре;
- координувати, тобто залиувати, об'єднувати, гармонізувати всі дії та всі зусилля;
- контролювати, тобто підлігуватися про те, щоб все здійснювалося згідно з встановленими правилами та даними розпорядженнями” [16, 74].

Ця концепція означає важливий поворот в управлінській думці і широко використовується сьогодні.

Наступним важливим внеском А.Файоля в теорію менеджменту є вироблення загальніх принципів побудови структури організації. Однак, на думку Файоля, ці принципи повинні бути гнучкими і здатними пристосуватися до будь-яких змін, оскільки “в адміністративних засадах немає нічого негнучкого та абсолютноного; все в них є питанням міри. Майже ніколи не використовується один і той самий принцип у схожих умовах; потрібно враховувати різні та змінні змін обставини, відмінності й заміну людей та багато інших змінних елементів”.

А. Файоль розробив 14 загальних принципів управління, від яких, на його думку, залежить успішне управління будь-якою організацією:

- розподіл праці (підвищуючи кваліфікацію і рівень виконання роботи);
- влада та відповідальність (право давати команди і нести відповідальність за результати);
- дисципліна (дотримання робітниками і менеджерами правил і домовленостей, які діють в організації);
- єднота розпорядження (виконання розпоряджень тільки одного керівника і підзвітність тільки одному керівникові);
- єднота керівництва або напряму (один керівник й один план для групи людей, які діють для досягнення однієї мети);
- підпорядкування індивідуальних інтересів загальному;
- винагорода персоналу (спілта повинна відображати стан організації і стимулювати роботу персоналу);
- централізація (рівень централізації і децентралізації повинен залежати від ситуації і вибирати його необхідно так, щоб він давав найкращі результати);
- ієрархія (чітка побудова цільової послідовності команд від керівників до підлеглих);
- порядок (може повинен знати своє місце в організації);
- справедливість (до робітників потрібно ставитися справедливо і по-доброму);
- стабільність персоналу (хадри повинні знаходитися в стабільній ситуації);
- ініціатива (менеджери мають стимулювати висунення ідей підлеглих);
- єднота персоналу, або корпоративний дух (необхідно створювати дух єдності і спільніх дій, згуртовувати колектив).

Отже, для А.Файоля джерелом ефективності системи управління є управлінські принципи, головним суб'єктом використання яких повинна бути адміністрація. Цілком очевидно, що практично всі названі принципи є корисними для організацій і сьогодні, незважаючи на зміни, що відбулися. А.Файоль стверджував, що сформульовані ним принципи управління придатні для використання не лише в економіці, а й в урядових закладах, в армії тощо. Крім того, Файоль склав перелік якостей, якими, на його думку, повинні володіти менеджери, та першим поставив проблему організованого навчання менеджменту.

Суттєвим недоліком прискіпчивської класичної школи, як і тих, хто писав про наукове управління, було те, що вони, на нашу думку, мало уваги звертали на соціальні аспекти управління. Більше того, їхні роботи формувались на особистих спостереженіх, а не ґрунтуючись на науковій методології. Такий підхід був зумовлений тим, що психологічна наука на даному етапі історичного розвитку не була ще настільки розроблена, щоб стати основою для формування структурної теорії менеджменту. Врахування людського фактора обмежувалось такими аспектами, як справедливість оплати, економічне стимулювання, встановлення формальних функціональних відносин.

На межі 20-х і 30-х років у США почали формуватися передумови, які через два десятиліття привели до якісно нової ситуації в управлінні. В умовах розпочатого переходу від

екстенсивних до інтенсивних методів ведення господарства в наслідок необхідності пошуку нових форм управління, для яких характерним був чітко виражений соціологічний і психологічний ухит. Метою цих методів було усунення деперсоналізованих стосунків на виробництві та заміна їх концепцією співпраці між робітниками та підприємцями [4, 119].

До цього часу дослідники не пов'язували людську свідомість з проблемами трудової діяльності. Хоча представники двох попередніх шкіл вже наважили значення "людського чинника" для ефективної діяльності організацій, їх висновки та пропозиції мали обмежений характер, оскільки вони оперували такими аспектами, як економічне стимулювання, встановлення формальних функціональних стосунків.

У 30-их роках ХХ століття управлінська діяльність остаточно перетворюється у професію, галузь знань – у самостійну дисципліну, а соціальні професії менеджерів – у впливову суспільну силу. Теоретики менеджменту звернулися до проблем мотивації праці. Згідно з їх уявленнями, раціоналізація виробництва з значовою мірою залежить від удосконалення соціальної організації підприємства, яка розповсюджується на етичні норми та психологію працівників. Учені прийшли до висновку, що необхідно виробити нове розуміння ролі мотивації та поведінки людей в організаціях. Велика частка людської поведінки мотивається не логікою та фактами, а почуттями. Намагатися усунути цей емоційний, у чомусь ірраціональний елемент людської поведінки – значить намагатися зруйнувати індивідуальність людей. Оскільки попередні школи менеджменту випускали з поля зору виключно аспекти, школу людських стосунків часто називають неокласичною.

Школа людських стосунків (люсевідкова) (починаючи з кінця 30-х років до теперішнього часу). Засновники школи – Е.Мейо, Г.Мюнстерберг, М.Фоллет, А.Маслоу, Д.Мак-Грегор, К.Арджіріс, Р.Лайкерт, Ф.Геріберг і ін. Відмінна характеристика цієї школи – перенесення центру уваги в управлінні з його завдань на людину. Школа заснована на досягненнях наук про людську поведінку, тобто соціології і психології. Основні ідеї школи:

- управління – соціально-психологічний, а не економічний процес;
- в основі управління знаходиться людина, неповторна особистість з її інтересами, проблемами і мотивами;
- людина – соціальна істота, яка підпорядковується законам колективу, з преродою людини несумісні жорстка ієархія підпорядкованості і формалізація організаційних процесів, тому необхідно створити такі методи управління, які регулювали б поведінку людей у групі, організації, могли б повноту використати психологічні емоційні особливості робітника;
- на продуктивність праці виконавця впливають не стільки матеріальні фактори, скільки психологічні, зокрема соціальні;
- управлінці повинні встановлювати позитивні відносини з неформальними робочими групами і їх лідерами.

Найбільш важкий внесок у розвиток цієї школи зробив американський соціолог та психолог Елтон Мейо (1880-1949). Фундаментом для його дослідження були здобутки у теорії психології людини, а саме праця Зигмунда Фрейда "Психологія підсвідомого". Найбільш відомими роботами Е.Мейо є дослідження в фірмі "Хоторн", а праця про роль людських та соціальних проблем у промисловому розвитку дозволили отримати перші важливі уявлення про поведінку людей на робочих місцях. Новий напрям у теорії управління, започаткований Е.Мейо, полягає у тому, що чітко розроблені операції і добра заробітна плата не завжди підтримують продуктивність праці. Школа людських стосунків стала реалізацією нового прагнення менеджменту розглядати можну організацію як певну соціальну систему. Мова йшла про те, що технологічний аспект ефективності виробництва необхідно розглядати через призму взаємозалежності сторон організації з власним людським, соціальним аспектом виробництва.

Основні тези Е.Мейо:

- люди в основному мотивуються соціальними потребами і відчувають свою індивідуальність заради стосунків з іншими людьми;
- у результаті промислової революції та раціоналізації процесу праці сама робота значовою мірою втратила привабливість, тому люди шукавуть задоволення в соціальних взаємонах;

- люди чутливіші до соціального впливу групи рівних їм людей, ніж до сповідань і засобів контролю, що використовуються керівництвом;
- робітник виконав розпорядження керівника, якщо останній зможе задовільнити соціальні потреби своїх підлеглих, їх бажання бути зрозумілими.

Заданням менеджменту на цьому етапі розвитку управлінської думки полягає також у розширенні продуктивних неформальних контактів в організації, оскільки дослідження показали, що вони є важовою складовою, здатною або бойкотувати розпорядження, або сприяти їх реалізації. Тому неформальні стосунки ні в якому разі не можна ігнорувати, іноді слід керувати на основі співпраці між робітниками та адміністрацією [11, 81].

Значним є внесок й інших вчених у становлення та розвиток школи людських стосунків. Так, М.Фолтет була першою, хто визначила менеджмент як "забезпечення виконання роботи за допомогою людей". Пізніші дослідження американського медика і психолога А.Маслоу допомогли виявити причини вчинок людей.

Дослідження, проведені приспівниками школи наук про поведінку людини, дозволили використати методи керівництва та міжособистісних відносин для підвищення ступеня задоволення і продуктивності, застосувати наукові положення про людську поведінку у керівництві і формуванні організації таким чином, щоб кожен працівник був повністю використаний відповідно до його потенціалу [8, 12].

Серед представників пізнішого періоду розвитку напрямку поведінки можна назвати К.Арджиріса, Ренсіса Лаймерта, Д.Мак-Грегора, Ф.Геріберга. Ці та інші дослідники вивчали різноманітні аспекти соціальної взаємодії, мотивації і характеру влади й авторитету, організаційної структури, комунікативності в організаціях, лідерства, зміни з місту роботи [1, 60].

Отже, школа людських стосунків зосередилася, в основному, на методах підвищення міжособистісних стосунків (концепція взаємної підтримки колективу). Було доведено, що за умови виключення більшого підкупування керівництва про своїх підлеглих, рівень задоволення працівників підвищується, а це, в свою чергу, приведе до зростання продуктивності праці. Рекомендувалося використовувати прийоми управління людськими стосунками, які скопіювали ефекти інші дії безпосередніх керівників, консультації з робітниками та надання їм ширших можливостей для спілкування на роботі.

Подальший розвиток психології та соціології дав початок до формування поведінкового напряму в теорії менеджменту, згідно з яким працівник використання наук про поведінку зажадає сприятливу підвищену продуктивності й окремого працівника, й організації в цілому. К.Арджиріс, Р.Лаймерт, Ф.Геріберт, Д.Мак-Грегор та інші були найбільш відомими представниками даного напряму. Вони досліджували різні аспекти соціальної взаємодії, мотивації, влади й авторитету, організаційної структури, комунікації, лідерства, зміни з місту роботи тощо.

Новий підхід ставив за мету надати допомогу працівнику в усвідомленні власних можливостей у побудові організації та управління на ю висходячи з ідеї, що підвищення ефективності організації залежить від ефективності людських ресурсів [2, 203].

Починаючи з 1950 р., в зарубіжних країнах з'явився новий напрямок у вивчені керівництва працею. Він отримав назву "школа науки керівництва" (кількісний підхід до процесів керівництва) і був прямим наслідком використання математики і комп'ютерів у процесі керівництва.

Кількісна школа, або нова школа науки управління (починаючи з 50-х років до теперішнього часу). Ця школа є наслідком розвитку кількісних методів обґрунтування управлінських рішень. Передбачає використання в управлінні математики, кібернетики, теорії ймовірності, статистики і комп'ютерних технологій. Її представники – Р.Акофф, С.Бір, Д.Енгін, А.Енгловен, Е.Клейд, Д.Томпсон, Н.Лоуренс, Д.Марч, Г.Саймон, Д.Вудворд – розглядають управління як логічний процес, який може бути виражений математично [5, 52].

В 60-ті роки ХХ ст. почалася розробка концепції управління, яка опиралася на використання математичного апарату. З'явилися нові елементи внутрішнього планування: імітаційне моделювання рішень, методи аналізу в незнанчес умовах, математичне забезпечення управлінських рішень.

Внесок в управління представників школи кількісних методів полягає в:

1) поглиблений розуміння складності управлінських проблем завдяки застосуванню різних математичних моделей;

2) розвитку і використання кількісних методів для надання допомоги менеджерам, які пред'явлюють рішення в складних і кризових ситуаціях.

Більшість методів і засобів кількісної школи мають конкретні характеристики. Головна увага зосереджується на проприетті рішення. Основний кінець цього результату аналізу повинен відповісти у вигляді висновку. Процес прийняття рішення є головною складовою частинною повсякденної діяльності керівників виробництва. Критерієм виступає економічна ефективність. Вибір керівного висновку повинен здійснюватися на основі порівняння величин, які характеризують стан підприємства і висновок на його процвітання в майбутньому (затрати, доходи, норма прибутку тощо).

Використання формалізованих математичних моделей є, по суті, можливим варіантом вирішення проблеми. Модель у даному разі – це форма зображення реальності. Звичайно, модель спрощує реальність, або зображує її абстрактно. Моделі поглищують розуміння складності реальності. Процедури перетворення даних повинні бути досить зрозумілими і досягливими, щоби будь-який аналітик міг отримати на основі однакових даних одні і ті ж результати.

Залежність від комп'ютера пояснюється необхідністю його використання, зумовленою складністю математичних моделей, великою обсягом даних, а також значною кількістю обчислень, які виконуються при розв'язку моделей.

Сучасний менеджмент – це численні можливі варіанти та нюанси управлінських рішень. Багатоваріантність, гнучкість і неординарність господарських комбінацій, неповторюваність дій, їх залежність від певних ситуацій складають основні особливості сучасного управління. Сьогодні вже ніхто не сумнівається у необхідності вивчення зарубіжного досвіду менеджменту.

Сучасний етап характеризується наявністю багатьох науково-педагогічних видань у галузі менеджменту як у нашій країні, так і за її межами. Наприклад, у дослідженнях зарубіжних авторів останніх років є спроби диференціації властивостей управлінської діяльності і розробок на цій основі спеціальних програм підготовки менеджерів різноманітних галузей економічної діяльності.

Із вищесказаного можна зробити такі висновки:

1. Незважаючи на те, що практика керівництва має давню історію, керівництво стало відомим і широко розповсюдженим предметом, із початку ХХ сторіччя.

2. Правомірність уведення термінів "менеджер" і "менеджмент" у педагогічну науку детермінується такими факторами:

– термін "менеджер" характеризує професійного керівника, представника особливої професії, а не безпосереднього управлінця зі стискітно набутими навичками;

– універсальність наукових підходів і технологій, розроблених у рамках науки менеджменту, дозволяють застосовувати їх у різноманітних сферах управління і в різному національному середовищі;

– поняття ідентифікація дозволяє інтегрувати світовий досвід у теорію менеджменту України.

3. Аналіз історичного розвитку менеджменту як науки управління дозволяє виличити чотири основні школи управлінської думки: наукового управління, класичної, людських стосунків (поведінкової) і кількісної.

4. Концепція управлінського процесу, що застосовується до всіх типів організацій, виникла в рамках класичної школи, і її вплив на науку управління зберігає до сьогодні.

5. Аналіз розвитку вітчизняної науки управління дає підстави вважати, що вона розвивалася паралельно до світового досвіду менеджменту, проте з деяким відставанням і викривленням наукової дійсності, що пояснюється цілком рядом об'єктивних причин суспільного розвитку.

6. Сучасний розвиток менеджменту характеризується науковими й емпіричними узагальненнями, розробкою стільких для всіх держав принципів ефективного керівництва, тимчасово його різноманітних форм та умов реалізації, у зв'язку з культурою організації як

важливим компонентом управлінського процесу, з'ясуванням особливостей національного стилю в керівництві, створенням адекватних управлінських механізмів швидкого реагування.

В Україні відкриваються нові навчальні заклади різноманітних форм власності, де підготовка менеджерів у якості нової спеціалізації починає займати належне місце.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцев Г.Г., Файбулевич С.И. Управление кадрами на предприятиях: персональный менеджмент. – С.-П.: изд-во Санкт-Петербургского ун-та экономики и финансов, 1992. – 72 с.
2. Зарубежные центры по подготовке управляющих / Под ред. В.Н.Чурмантеевой. – М.: Прогресс, 1975. – 294 с.
3. Краткий словарь менеджера / Под ред. В.П.Грошева. – М.: Союз менеджеров СССР: Гл. ред. междунар. журн."Проблемы теории и практики управления", 1991. – 156 с.
4. Крутиков В.И., Крутикова Н.А. Менеджмент в бизнесе. – М.: Новости, 1990. – 120 с.
5. Курс для высшего управленческого персонала. Сокр. пер. с англ./Научн. ред. В.И. Терещенко. – М.: Экономика, 1970. – 807 с.
6. Курс для высшего управленческого персонала. Сокр. пер. с англ./Научн. ред. В.И. Терещенко. – М.: Экономика, 1970. – 807 с.
7. Маскона М.Х., Альберт М., Жедоури Ф. Основы менеджмента. Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
8. Основы менеджмента: Учебн. пособие / Состав. Е.В. Прокудина. – 1994. – 107 с.
9. Карапузук Л.Н. Маджтан В. Программа подготовки менеджеров образование. – К.: б.и., 1994. – 17 с.
10. Франкенков В.А., Ладанов И.Д. Управление персоналом в Японии. – М.: Наука, 1989. – 207 с.
11. Словарь менеджера / Сост. Ю.Г.Козак, В.В.Ляпин, С.В.Ляпинов и др. – К.: МП "Аспект", 1991. – 129 с.
12. Совершенствование обучения руководящих педагогических кадров в системе повышения квалификации: Методические рекомендации для ИУУ и ФППК / Сост. Е.П.Токмакова, Л.И.Рожко. – Л.: АПН СССР, 1984. – 36 с.
13. Современный менеджмент: Принципы и практика: Дайджест. Зарубежная литература / Под ред. В.М.Джапарова. – Нижний Новгород: Нижегород. комп'ютер. центр пользователей, 1992. – 233 с.
14. Современный менеджмент (в схемах) / Сладковский В.П., Чернявский А.Д. – К.: МАУП, 2000. – 7, 16 с.
15. Теоретические основы процесса обучения в современной школе. / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернерса. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
16. Управленческое консультирование: В 2 т. Пер. с англ. – М.: Интер эксперт, 1992. – Т.1 – 318 с; Т.2. – 349 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Віктор МАЦЮК,
Ігор КОРСУН

МАЛОВІДОМІ СТОРІНКИ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ КРИСТАЛОФІЗИКИ

Кристали використовуються у багатьох галузях людської діяльності. Так, сучасна електроніка, відеотехніка, обчислювальна і лазерна техніка, космонавтика й медична не можуть обйтися без найрізноманітніших кристалів. Кристалофізика – розділ кристалографії, який вивчає фізичні властивості кристалів (оптичні, електричні, магнітні, механічні та інші), а також зміни цих властивостей під впливом зовнішніх умов. Загальнюючи, кристалофізика як наука виникла не раптово і має тривалий період свого розвитку. Її творили різні люди, кожний з своїм талантом, долею. Серед них є і кристалофізики, які або народилися і вирости в Україні, або довгий час жили і працювали на українській землі. Багато імен українських фізиків, які працювали за кордоном, довгий час несправедливо замовчувалось. Тому ми спробуємо розкрити по-можливості ці маловідомі факти з історії розвитку кристалофізики.

За деякими підрахунками, майже 200 учених-українці наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. працювали за кордоном і користувалися неабияким авторитетом в науковому світі. І Олександр Смакула, і Остап Стасів зробили вагомий внесок в розвиток кристалофізики. Але, жаль, імена цих учених довгий час були маловідомі в Україні. Хто ж ці фізики, якими науковими здобутками домоглися світового визнання?

О.Смакула народився 9 вересня 1900 р. в с. Добриводи на Тернопільщині в селянській родині. Близьку членів сем'ї Тернопільську гімназію, він у 1922 р. іде на навчання до Геттінгенського університету – відомого європейського наукового центру. У той час там працюють багато наукових світил (Гейзенберг, Борн, Поль). У 1927 р. Смакула успішно склав докторантські іспити і здобувши звання доктора філософії.

Молодий учений, працюючи асистентом у Першому фізичному інституті професора Р.Поля, всіляко намагався сприяті розвитку науки на рідній землі. Він публікує наукові і праці у львівській газеті “Діло”, журналах “Технічні вісті”, “Збірнику математично-приміжнічо-лікарської секції НТШ”. А в 1928 р. нарешті повертається на Україну і два роки піділно працює на посаді професора кафедри фізики в Одеському університеті. Але вченій змушенний був залишити рідну Україну після репресивних дій влади проти інтелігенції. З болем в душі Смакула повертається до Німеччини, де з 1930 р. починає працювати керівником оптичної лабораторії в інституті “Kaiser Wilhelm – Institut für medizinische Forschung”, що в Гейдельберзі. В 1932 р. одружується з німкеною, з якою виховав четверо дітей. До початку Другої світової війни Смакула працює керівником відомої фірми Карла Цейса в Ієні. В 1937 р. вченій зробив винайді незвідного шару для лінз. В ці роки Смакула підтримує тісні зв'язки з НТШ У Львові. Велику радість викликало в професора запрошення на VI з'їзд українських пріродничих і лікарів у 1937 р.

Після війни американська розвідка перевезла О.Смакулу до США. Через рік до нового претідзить вся сім'я. Наукову роботу вченого сприяють і в 1951 р. його запрошують на посаду професора Массачусетського технологічного інституту – одного з провідних наукових і навчальних центрів США. Тут учений займається дослідженнями центрів забарвлення кристалів, оптических та діелектрических властивостей твердих тіл. А для розширення своїх робіт професор у 1964 р. засновує лабораторію кристалів при Массачусетському технологічному інституті. Останній раз побував фізик на Україні в 1972 р. Тоді ж він відвідає Тернопільщину,

коли приїздив на міжнародний симпозіум у м. Ереван. А 17 травня 1983 р. професора О.Смакули не стало. Покоя землі він у м. Бостоні.

О.Смакула – автор понад ста наукових праць і багатьох патентів. Він – дійсний член Наукового Товариства ім. Т.Г. Шевченка (з 1930 р.), член Американського Фізичного Товариства, Оптичного Товариства Нью-Йоркської Академії наук, почесний член Товариства українських інженерів Америки.

Наукові дослідження Смакули стосувалися переважно кристалофізики. Він досліджував оптичні властивості пужно-галоїдних кристалів. В 1930 р. в журналі “Zeitschrift für Physik” з’явилася стаття, яка зробила ім’я автора відомим в науці. Кристалофізик вивів кількісне математичне співвідношення для підрахунку кількості електронів, що заходитимуться електронного пластика під час взаємодії радіоактивних частинок із кристалами (“формула Смакула”).

В 1962 р. виходить фундаментальна праця професора “Монокристалі. Ріст, виготовлення й використання”. Ця монографія, обсягом близько 500 сторінок, є чудовим підручником із кристалофізики.

У лабораторії фізики кристалів при Массачусетському технологічному університеті Смакула створив потужну наукову школу, котра й донині відома дослідженнями з найактуальніших проблем фізики, а саме: дослідження з технології властивостей електрооптичних матеріалів і пристрій, катодолюмінісційних матеріалів і дисплеїв, лазерів на рідкоземельних елементах, явищ Франца-Кельдиша в кристалах, вторинної електронної емісії, інтерферометрій тонких плівок.

Остап Стасів народився 1 січня 1903 р. в с. Борщовиці, що біля Львова. Закінчивши початкову сільську школу та українську гімназію Перемишля, він продовжив навчання у вільному Українському університеті (т. зв. підпільному університеті). Далі Стасів навчався на фізичному відділенні Берлінського університету, де слухав лекції професорів Макса Планка, Альберта Айнштейна, Макса Лауе, Петера Прінгейма, Вальтера Боте. Саме під керівництвом останнього О.Стасів поглиблює свою спеціальну освіту в Інституті фізики Гессенського університету. А в 1929 р. філософський факультет цього ж університету присудив йому ступінь доктора філософії. В цей час Стасіва починають цікавити проблеми фізики твердого тіла. В 1931 р. в Геттінгенському університеті Роберт Поль розпочав дослідження центрів забарвлення в пужно-галоїдних кристалах. Ці кристали виявилися вдалими моделями об’єктами для вивчення фізичних явищ у твердих тілах, зокрема, їх оптических та фотоелектрических властивостей. Професор Поль, зустрівшись із д-ром Стасівим, запросив його у свою лабораторію. Вченій листується з львівськими колегами, ділиться з ними своїми науковими здобутками, творчими планами. І в 1931 р. стає членом Українського Технічного Товариства у Львові. З цього часу львівський журнал “Технічні Вісті” регулярно покідоють про нові публікації вченого. 30 березня 1936 р. Стасів було обрано дійсним членом Наукового Товариства ім. Т.Г. Шевченка. А наступного року в 31 томі мат.-прир.-тех. сеансі НТШ з’являється його стаття “Механізм переносу електричності в непровідниках”. На жаль, повернувшись в Галічину не було жодної можливості, оскільки польська влада не дозволяла обійтися відповідних посад українським ученим в університетах і, крім того, не було експериментальної бази, щоб продовжити розпочаті дослідження.

У 1937 р. Стасів одружується з наложеною Терезою Стефан, а наступного року в них народжується дочка Марія-Луїза, яка пішла стідами батька і теж стала фізиком. З 1937 р. по 1945 р. вчений працював керівником лабораторії дрезденської фірми “Zeiss Ikon”. У той момент проблема збільшення чутливості фотографічних плівок, і вченому, в зв’язку з цим вдалося в 1938 р. заснувати й очолити дослідницьку лабораторію. Головна ідея наукових робіт Стасіва полягала в покращенні фотографічних плівок “Zeiss Ikon” із використанням методик дослідження, розроблених науковою школою Поля для вивчення галогенідів срібла. Відтак та її наступники ускладнили, але не зупинили дослідження лабораторії Стасіва. Коли в 1947 р. вона увійшла в структуру заснованої Німецької Академії наук, набувши статусу інституту (“Інститут дослідження твердого тіла НАН – Дрезденське відділення”), то робота почала итись. Цікаві результати були одержані при вивченні дефектів кристалічної решітки (дефекти Френкеля, Шоткі, Вагнера), дефективних конгломератів, іонної провідності кристалів.

У 1947 р. О.Стасів став професором Дрезденського технічного університету, де працював упродовж двадцяти років. Він читав лекції з різних розділів фізики, але особливий успіх у студентів та наукових співробітників мали розроблені вченим курси з фізики твердого тіла і з теорії складників дефективних центрів у домішкових іонічних кристалах. Професор щедро передавав свої творчі наукові ідеї молоді (багато його учнів захищали дисертації). Так формувалася наукова кристалографічна школа Стасіва.

У 1951 р. на базі Дрезденського філіалу вченій засновує в Берліні Інститут кристалофізики НАН, де організовує технотехнічну базу для впровадження монокристалів. У 50-і р. інститут Стасіва стає відомим в Європі центром кристалофізичних досліджень. Професор бере участь і виступає з доповідями на багатьох міжнародних конференціях (Геттінген, Паріж, Амстердам, Будапешт, Бристоль, Москва, Цюрих). Він стає одним із засновників міжнародного журналу з фізики твердого тіла "Physica Status Solidi". За видатні заслуги у розвитку науки для мирних цілей 7 жовтня 1956 р. професору Остапу Стасіву була присуджена Німецька національна премія III-го класу з науки й техніки.

Стасів зажаждала залишався відданним сином України. Щоправда, він ніколи не рекламиував цього. Це зумовлювалося не тільки чужим оточенням, але й скромністю вченого. Тому можна уявити, що творилося в душі вченого, коли йому було дозволено відвідати Київ. Ця знаменна в житті подія відбулася в червні 1969 р. У Києві професор зустрівся зі своєю сестрою Ольгою та її дочкою. Стасів побував у Київському Інституті фізики, де виступив на науковому семінарі (доповідь була, звичайно, українською мовою). На жаль, дозволу відвідати Галичину він так і не отримав. А 19 лютого 1985 р. О.Стасів помер. Похованій ученій в Альфельді. Професор створив наукову берлінську кристалографічну школу, а список його праць займає більшість місця. У 1959 р. у видавництві "Springer" у серії "Структура та властивості матерій" як ХХІ том серії вийшла фундаментальна монографія Стасіва під назвою "Електронні та іонні процеси в іонічних кристалах". Ця праця, обсягом понад 300 сторінок, містить 14 розділів. До речі, в 1963 р. Празьке академічне видавництво опублікувало переклад монографії чеською мовою.

Особливо важливе значення мають дослідження, розпочаті у 1939 р. Стасівим разом із його учнем і співробітником Дж. Тельтовим. У цих роботах було закладено основи для вироблення концепції будови центрів прискорованого фотографічного зображення та механізмів його утворення. Саме модель Стасіва-Тельтова стала вихідним пунктом для вдосконалення відомої теорії Мотта-Герні механізмів утворення фотографічного зображення, а також для започаткування серії дослідів із цієї проблематики американським фізиком Дж. Мітчеллом.

Непогані життєві долі кристалофізиків О.Смакути та О.Стасіва відзеркалюють долю української інтелігенції у першій половині ХХ ст. Учені, не дивлячись на труднощі та перешкоди, продовжували творити задля науки та України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Августин Р., Буган Ю., Бонікський Ю., Вознак Г. Повернення із забуття: Не відомі імена видатних фізиків і математиків, исхідців із Тернопільщини – дійсних членів НТШ. – Тернопіль, 1995. – 78 с.
2. Аксіоми для нашів: Українські імена у світовій науці: Зб. Нарисів. – Львів: Каменяр, 1991. – 246 с. – Львів: Меморіал, 1992. – 543 с.
3. Джеймс Т. Теория фотографического процесса. Перев. с 4-го amer. изд. – Л.: Знання, 1980. – 672 с.
4. Джеймс Т. и Хінанс Дж. Основы теории фотографического процесса. Перев. с англ. – М.: Ин. лит., 1954. – 280 с.
5. Міз К., Джеймс Т. Теория фотографического процесса. Перев. с англ. – Л.: Хімія, 1973. – 672 с.
6. Імурат М. М. Математика у світі кристалів. – К.: Освіта, 1991. – 190 с.
7. Фізические основы фотографической чувствительности. Сб. ст. Под. ред. А.С. Хейнмана. – М.: Ин. лит., 1953. – 412 с.

ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ ЯК СПЕЦІАЛЬНО ОРГАНІЗОВАНИЙ ПРОЦЕС

Сучасна школа вимагає нових підходів до формування знань, умінь і навичок учнів. Особливістю узагалі заслуговує уძосконалення теоретичних основ формування наукових понять.

У теорії пізнання поняття трактується як одна з інших форм мислення, а також існування людських знань, які своїм змістом виражают різний рівень пізнання предмета, а за формою являють собою уявне відтворення об'єкта як єдності (суміжності, взаємозв'язку) ознак. Як проміжні форми пізнання поняття утворюють логічний каркас будь-яких наукових систем і теорій, у тому числі географічної освіти в школі. Тому засвоєння учнями їх сутності повинно бути усвідомленим і осмисленним.

На жаль, далеко не всі вченні, методисти, вчителі розуміють, що формування понять – це спеціально організований підсумкового-педагогічний процес, на ефективність якого має безпосередній вплив ряд дидактических умов.

Поняття “дидактичні умови” перебуває в тісному взаємозв’язку з поняттям “система навчання”. Якщо дидактична основа однакова і в будь-якій системі навчання, то дидактичні умови – це те, що розрізняє ці системи. Вони передбачають урахування дидактических принципів, закономірностей, способів, форм організації навчального процесу і поз’язані з кількістю досконаліших навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників.

Однією з важливих дидактических умов спеціально організованого процесу формування географічних понять є дотримання його поетапності. У педагогічній практиці компоненти цього процесу тісно переплітаються між собою. Проте свою функцію у забезпеченні засвоєння поняття вони виконують на його окремих етапах. На кожному з них домінує певний компонент: сприймання, усвідомлення, осмислення, серед елементів якого є узагальнення і систематизація.

Зазначеній підхід до засвоєння географічних понять ми визначили як найбільш перспективний для розкриття послідовності етапів їх формування.

Перший етап. Мотивація і змістова підготовка до засвоєння географічного поняття.

Другий етап. Організація чуттєвого сприймання предметів та явищ природи.

Третій етап. Організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття.

Четвертий етап. Узагальнення і словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном.

П'ятий етап. Введення сформованого поняття в систему географічних знань.

Задання першого етапу полягає у забезпеченні сталої мотивації учнів до процесу формування поняття.

Реалізація мотиву здійснюється через визначення цілей. Однак цілі без мотиву не можуть визначити навчальну діяльність, оскільки, як зазначає А.Маркова “мотив створює настежну до дії, а пошук і осмислення цілі забезпечує реальне виконання дії”. Щоб учні активно включалися в роботу, ім варто усвідомити для чого необхідно засвоїти це поняття, тобто мотив своєї діяльності в процесі його формування. Цьому сприяє перетворення зовнішніх (суспільно-особистісних) мотивів у внутрішні (навчально-пізнавальні) та формування безпосередньо внутрішніх шляхом добору об'єктів, які викликають інтерес своєю новизною, незвичністю, доступністю для сприймання.

Однак зауважимо, що мотивація діяльності не залічується на першому етапі, а здійснюється протягом усього процесу формування географічного поняття.

На цьому етапі учитель також викликає спорядження учнів, які необхідні для засвоєння нового поняття.

Об'язковим етапом процесу формування географічних понять є чуттєве сприймання – відображення реальних предметів, явищ, процесів навколошнього світу. Сприймання відбувається через відчуття їх окремих ознак або властивостей (копір, запах, смак, форма тощо), які діють на аналізатори суб'єкта. Всі ознаки самі по собі не існують, а належать конкретному об'єкту чи явищу. Тому у свідомості дитини виникає його наочний образ, що відображає цілісний об'єкт чи явище із зв'язками, взаємовідносинами між його ознаками.

Завдання цього етапу полягає в тому, щоб забезпечити свідоме сприймання учнями об'єктів чи явищ природи. Це – в півнатах і назвати їх.

Свідоме сприймання з забезпечується попереднім добором і демонструванням об'єктів, які за змістом повинні відповідати змістові того поняття, яке формується. У відбраных для демонстрування об'єктів істотні ознаки незмінні, а всі інші, неістотні, контрастно відрізняються. Такі об'єкти викликають зацікавлення у школярів, поситні емоції, естетичні почуття.

У разі відсутності безпосередніх об'єктів сприймання використовується опосередковане сприймання необхідних їх ознак, яке реалізується через живе та друковане слово.

Під час безпосереднього та опосередкованого сприймання відбувається нагромадження стік, термінів, фактів, уявлень. Усвідомлення їх – необхідна передумова для осмислення сутності географічних понять.

Осмислення – це аналітико-синтетична діяльність, яка в процесі засвоєння здійснюється через: а) аналіз сприйнятливих ознак і властивостей об'єктів чи явищ; б) порівняння; в) абстрагування і логічне сортування істотних та неістотних ознак; г) розумовий перехід від індивідуальних ознак об'єктів чи явищ до істотних; д) встановлення взаємозв'язків та взаємовідносостей між ними; е) узагальнення змісту поняття.

Виділення загальних ознак об'єктів чи явищ природи та виявлення істотних ознак поняття, яке їх охоплює, а також встановлення між ними взаємовідносин і взаємозалежностей – головне завдання третього етапу. Для реалізації цього завдання учням необхідно володіти предметами розумової діяльності (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, систематизація); уміннями міркувати, висловлювати власну думку, доводити її правильність. Діти не зрозуміють суті поняття, що формується, якщо не відносяться у самостійну розумову діяльність.

Логічне мислення учнів на цьому етапі залежить від вдалого підбору вчителем познавальних завдань, методів і засобів наочності.

На четвертому етапі, у процесі осмислення істотних ознак поняття, відбувається поняттєве (локальне) узагальнення, яке приводить до утворення окремих понять. Зміст поняття узагальнюється у вигляді доступного словесного визначення і позначається відповідним терміном.

Сформоване поняття на останньому (п'ятому) етапі необхідно ввести в систему понять та систему географічних знань, тобто здійснити можновідносне узагальнення. Воно полягає в об'єднанні засвоєних понять у систему, у розкритті зв'язків і залежностей між елементами цієї системи, в розташуванні їх у певному порядку та раціональній послідовності. Тоді, коли географічні поняття добре засвоєне, результати систематизації матеріалізуються у вигляді заповнених текстових таблиць, виконання схематичних малюнків, побудови образності схематичних схем, складанням планів з різним рівнем участі учнів.

Досягнення цілі кожного етапу процесу формування географічних понять забезпечує ряд інших дидактических умов, які тісно взаємодіють між собою, а саме: використання можнопредметних зв'язків у формуванні понять, конструювання системи познавальних завдань для формування понять, здійснення системно-структурного підходу до формування понять тощо.

Поняття вважається сформованим, якщо учень свідомо оперує ним у різних педагогіческих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войнишко Е.К. Поняття як форма мышлення – Л.: Ленінградський університет, 1989. – 240 с.
2. Ковалева Г.Е. Методика формування и развития природоведческих понятий в четвертом классе. – Л.: ЛУЧИМ. Герцена, 1975. – 143 с.
3. Зверева М.В. О понятиях "дидактические условия" // Новые исследования в педагогических науках. – №1 (49). – М., 1987. – С.29-32.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации ученика в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Минникова Н.А. Психология усвоения понятия. – М: АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
6. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: Нагчалинажніга. – Богдан, 2000. – 152 с.
7. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Лілія ПРОЦІВ

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ГАЛИЧИНІ У XIX – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Традиції музично-естетичного виховання в Галичині сягають корінням глибиною віків. Вони були започатковані у монастирських школах різних релігійних конфесій і розвинуті в стінах Успенського Ставропігійського Братства. У другій половині XVIII ст. важливу роль у розвитку та поширенні музичного мистецтва в Галичині відігравала співаків капела собору Святого Юра у Львові. Вона об'єднувала професійних українських музикантів і її діяльність вказується одною з передумов становлення композиторської школи, музичного професіоналізму в Галичині загалом.

Розвиток організованих форм навчання музики на західноукраїнських землях пов'язаний із діяльністю Перемишльського музичного осередку. У 1818 році в Перемишлі було відкрито дяко-учительську школу (*Institutum cantorum et magistrorum scholae*), яка мала на меті культивування українського “мистецького” співу, виховання професійних музичинських кадрів. У школі викладалися: богочесть, психотогія, логіка, етика, церковно-слов'янська граматика, польська та німецька мови, рахунки, письмо, “фігулярний та уставомірний спів” [7]. Проте через відсутність освічених педагогічних кадрів, необхідного репертуару, а також брак матеріальних коштів школа не здійснила початкової на неї місії і згодом претендувала своє існування.

У 1828 році з ініціативи капелана Й.Лекицького та за підтримки єпископа Івана Снігурського при кафедральному Соборі в Перемишлі було організовано хор, а згодом і музичну школу, для виховання в якій були запрошенні професійні музиканти з заморону: чехи А.Нако, В.Серсавій та ін. Метово заснування школи були збереження та розвиток традицій українського хорового співу, організація музичної освіти.

Характерною ознакою Перемишльської школи в перші роки їїнування було те, що особистий досвід окремого учителя чи талановитого дірігента хору залишився його власним надбанням. Знання, вміння при відсутності учителя-фахівця передавались усном шляхом, від одного вихованця до іншого, не залишаючи жодних записів: “і так удержується музичний спів в семінарії з роду в рід, утримуються також добре і погані властивості того співу” [52, 6]. Згодом в школі стали вивчати елементарну теорію музики, спів, гру на музичних інструментах, а найбільш талановиті учні засвоювали знання з гармонії. Викладання відбувалось систематично, із застосуванням двох різних навчання. Першою, початковою рівень, передбачалося здобуття елементарних знань музичної грамоти та основ вокалу, на другому рівні приступали до вивчення хорових творів. Школа не обмежувалась лише церковним, практикувався також і світський спів, причому не лише український, а й німецький, італійський; виконувались чоловічі хорові терцети, сексети тощо [2, 139].

Характерними рисами діяльності школи у цей період, а також факторами, які спричинили згодом розвиток музичного професіоналізму в Галичині, були:

- належність якіного хорового репертуару, який складали твори вітчизняних (Д.Бортнянського, М.Березовського) та зарубіжних авторів, майстерні авторські обробки народних пісень та релігійних гімнестик тощо;
- присутність кваліфікованих педагогічних кадрів – зарубіжних (А.Нако, В.Серсавій та ін.), згодом вітчизняних;
- суровий професійний відбір співаків, основними критеріями якого були належність музичних здібностей (слуху, голосу), склонність до релігійної діяльності й учителювання

(вихованці школи проходили дворічний курс навчання, після закінчення якого ставали учителями тривіальніх і присадських шкіл та навчали співу).

Найбільшого розквіту співако-музична школа в Перемишлі досягла у 1830-1834 роках. Відомий галицький музикант і композитор М.Бербіцький уперше застосував щодо навчального закладу термін “музична школа”, дав високу оцінку результатам її діяльності: “В р.1830 осінніта школа співако-музична і хор в церкві пристольний гр. к. в Перемишлі пущати культурністю, бо школа стала “консерваторіум в малі”, а хор рівнявся добрій опері” [2, 139].Хоча на високому фаховому рівні вона функціонувала недовго, значення школи для музичної культури та освіти Галичини надзвичайно велике: “З Перемишля розходились учні і співаки хору Нанкі по всіх усюдах і поширювали сирізь розуміння і любов до правдиво-мистецької музики, основували нові музичні осередки і приготовляли ґрунт для музичної культури серед широких шарів нашого громадянства” [6, 166]. Згодом майстерні хорові колективи були створені у багатьох інших містах Галичини, Буковини, Закарпаття – у Самборі, Чернівцях, Ужгороді, де „українська молодь рознесла жіве слово божественної музики Бортниківського наявіть під убогу селянську стріку” [4, 44-45].

Музично-освітні традиції Перемишльської школи продовжили і розвинули її випускники у стінах Станіславівського братства, з яким почалася діяльність скрипальської та організатора хору о.Й.Левицького, о.Я.Нероновича, о.І.Сінкевича, а також у Львівській духовній семінарії. В семінарії офіційне запровадження нотного співу датується 1836 роком і почало з присходом у семінарію вихованця та метра перемишльської школи І.Сінкевича. Нові процеси виникли “справжню музичну революцію”. До присходу в семінарію у 1835 році Сінкевича там панувала “самопівка”, одна з форм усної передачі церковного співу. Завдяки до неї семінаристи та церкви вересіка всіляко перешкоджали роботі диригента та його хору, майстерність якого неспинно зростала (з арто відзначити, що хор під керівництвом Сінкевича після річного терміну навчання виконував твори Д.Бортниківського). Запровадженням нових форм та методів навчання, а також репертуар виникли заперечення ректорату семінарії, в результаті чого Сінкевича було звільнено від керівництва хором. Натомість було запрошено учителя-іноземця Марка, який в усьому спіртував вимогам керівництва. Єпископ заборонив використання соломіївських наяв нот (С, D, E, F і т.д.) і вказав вихованці “своїм, руським нотами”, застосовуючи Ірмологіон. З кінця 30-х років до 1845 р. (присходу на посаду вчителя співу М.Бербіцького) – період замежаду професійного хорового співу у Львівській семінарії [7].

Репресії в семінарії співвали із загальними антидемократичними виступами церковних владей у Галичині. У 1837 році офіційна церква вже гостро засудила діяльність молодих українських поетів, головним членом М.Шашкевича та його послідовників, що було виступом проти нових демократичних форм громадського та культурного життя. Проте боротьба за українську культуру ставала дедалі активнішою. Вона проникла й у сферу музичної культури. Справа в тому, що упродовж тривалого історичного періоду в середовищі релігійних та культурних діячів Галичини активно обговорювались питання співу в українських церквах. Фахові музичні кола, а також частини духовенства рішуче виступали за професіоналізацію церковного співу. Інша група стояла на посадіх всенародного аматорського співу під час богослужіння. Згодом дискусія скотина широке коло громадськості, яка поділилася на два табори: прогресивний (“поступовий”) та консервативний. Прогресивні професійного хорового співу називали “музикантами”, а їх опонентів – консерваторів, любителів “самопівки” (всенародного співу в церкві) – “єрусалимчаками”. Дискусія торкалася також питань народності та доступності авторських релігійних творів, духовної музичної освіти тощо. Таким чином, процес демократизації, а згодом професіоналізації української культури та освіти скотив усі сфери музичного життя.

Розвиток музично-естетичного виховання в Галичині, який відбувався на фоні складних соціально-політичних та культурних процесів краю і був їх складовою, називав також вітчизну у зовнішніх чинниках. Події, які відбувались в країнах Західної Європи в середині XIX століття, внесли важливі зміни в суспільне та культурне життя українців, вплинули на формування їх національної свідомості. На зміну дрігомуству та дрібній шляхті, які не змогли здійснити державної розбудови, прийшла нова соціальна група людей – демократична інтелігенція, прогресивне духовенство. Під впливом ідей народництва вона поступово пробуджувалася до

усвідомлення своєї ролі в українському громадянстві. Молодь України, наповнена новим романтичним піднесенням, спрямувала всі зусилля на те, щоб сприйняти й оцінити культурні надбання минулого століття. Народна творчість, яка до того часу була забутою, разом з піднялась як найвищий тип мистецтва. Потрібно було усвідомити, що саме вона забезпечить українському народові гідне місце серед інших народів. Необхідний був поштовх, щоб творчий досвід Багатьох поколінь увійшов у нову свідомість, в нову культуру українців.

Формування ідей музично-естетичного високовання в Галичині у другій половині XIX століття відбувалось під впливом нових напрямків західноєвропейської філософської та педагогічної думки. На зміну традиційній консервативній педагогіці в країнах Європи прийшли ідеї “нового” та “вільного” високовання, елементи “творчої школи”, які зайдуть свій активний розвиток у ХХ столітті. Центром педагогів-науковців став суб’єкт високовання та навчання, його особистість. Уперше постали вимоги всебічного та гармонійного розвитку особистості, важливим чинником якого є музично-естетичне високовання: “Нинішнє високовання простягається не лише на вдосконалення посіданькою світ чоловічого духа, але старається також усі посідання сили осiąгнути в гармонійну цілість..., не можливо утримати гармонійну цілість чоловіка, якщо не висковується і не вдосконалюється і смисл музики його” [9, 280].

У руслі нових педагогічних ідей кінця XIX століття в Галичині на зміну здобутку міцних знань як меті навчання прийшли ідеї високувального навчання. Так, згодно з новими навчальними планами, опублікованими у 1893 році, поряд із морально-релігійним і патріотичним високованням у школі нації офіційно запроваджувалось естетичне високовання дітей та молоді: “новий план виразно притисує образовання почуття релігійного, морального, естетичного і патріотичного, а крім цього почуття обов’язку і замітування до праці і поширення свого стану” [3, 65-66].

На рубежі XIX і ХХ століть музично-естетичне високовання розглядалось у тісному контексті з проблемами морального високовання. В їх основі – педагогічні пошуки Песталоцці про всебічний і гармонійний розвиток особистості. В умовах “тотального теоретичного і практичного матеріалізму”, який заполонив усі сфери життя людини, особливого значення набувають ідеї морального та естетичного високовання як важливі чинники досягнення гармонійної особистості. Відомий український педагог та громадський діяч О.Барвінський писав: „Се тоді наступить, коли наука буде хласти натиск і на ідеальну сторону, а не тільки керуватися сухою засадою користі. Именно же школа повинна користуватися гарнотою плодами нашої народної словесності, простими народними іграми, оповіданнями і казками, проповідями і загадками та гіслями. Особливо ж наука стіву є дуже важливим чинником ублагородження молодежі” [1, 75].

Важливим засобом музично-естетичного високовання вважається спів: “Спів та відома так давно, як давно існує рід людський. Вона витикає з глибини душі і виляє ступінь її гармонії з наївношішим світом. Спів – є спільним виразником почуття, захоплення чого за собою оточуючих” [11, 137]. Спів уважається також найбільшою засобом удосконалення моральних принципів. Знання не можуть зробити людину доброю, але знання і почуття, розум і серце – ґрунт, на якому розвиваються почуття добра і краси: “Спів ублагороджує серце, образує почуття краси, гармонії, зворує до глибини дітону душу, робить її ніжною, вразливою на людське горе, зладні та кризу, вчить перейматися долею інших людей, боліти їх болем, радити їх радощами” [10, 109]. На рубежі XIX і ХХ століть українська народнотворчість, яка є характерною ознакою національної ментальності, виступила важливим джерелом знань про народ, його звичаї, історію та культуру. А в умовах, в яких перебували українці Галичини в окресленій період, вона стала засобом самоусвідомлення та самоствердження у європейському соціумі.

У 60-ті роки XIX століття в імперії Габсбургів розпочався період політичних реформ. Українці Галичини отримали конституційні гарантії прав на освіту та свободу культурно-освітньої діяльності. Відкривались нові можливості для національного розвитку. По всій території краю почали утворюватись громадські, освітні та культурно-мистецькі об’єднання, які охоплювали широке коло інтелігенції, студентської та учнівської молоді. Шістдесяті роки XIX століття не тільки внесли зміни у політичне життя Галичини, а й започаткували період шкільних реформ в Австрії. У 1868 році був прийнятий ряд відроджувальних законів, один з яких

передбачав виділення шкільництва з-під опіки церковних властей, у 1869 р. приступила до виконання своїх обов'язків Шкільна країсова рада. У цьому ж таки процесі офіційна влада видала закон про шкільництво в Австрії. Згідно із законом запроваджувалось обов'язкове навчання дітей віком від шести до чотирнадцяти років. Поряд з іншими предметами краснавчого циклу обов'язковим у народних школах було оголошено "спів".

На землях Східної Галичини, як і по всій Австрії, ділили два рівні шкільної освіти: початкову школу (сільська, міська) та середню школу (гімназія реальна, реальна школа). Зміст шкільної освіти передбачав державний, національно-країсний та шкільний компоненти. У початковій школі "спів" був внесений до навчальних планів і належав до державного компонента змісту освіти. З нових австрійських планів, виданих у 1893 році, дізнаємося, що мета навчання полягала у пробудження любові до співу як віду музиичної діяльності, в "ублагородненні ума", в економії релігійних та патріотичних почуттів. Навчання спів у поєднанні сприяли також розвиткові музичних здібностей. Навчальний матеріал повинен бути доступним, відповідати віковим особливостям дітей, сприяти формуванню інтересу до співу [10, 109].

Наприкінці XIX століття силами української мистецької громадськості й культурно-освітніх творчеств Галичини, таких як "Просвіта", "Болік", "Теорбан" та інші, були створені музичні школи для піднесення мистецької освіченості дітей та дорослих. У них практикувалось навчання гри на музичних інструментах та здобуття елементарних знань із теорії. Навчання музики у школах при творчествах, а також у школах-філіях Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка, які утворились у всіх більших містах Галичини, становило країсний компонент з місту освіти.

В середніх школах, де музика та спів були "надобов'язковими" предметами, їх викладання запроваджувалось з дозволу шкільної управи та учительської ради. За таких умов вони складали шкільний компонент змісту освіти. Відсутність будь-якої регламентації щодо змісту освіти в середньому шкільництві, з одного боку, зумовлювало відсутність у викладанні музики у навчальних завданнях різного типу, а також різні рівні музичної підготовки учнів, а з іншого, – давала широкий простір для діяльності учителів, зумовлюючи варіативність підходів та методів навчання, стимулюючи творчу активність педагогів.

Проблеми навчання музики в загальноосвітньому шкільництві були тісно пов'язані з фаховим рівнем підготовки вчителів. Відповідно до державних шкільних законів у 1871 році в Австрії було здійснено реформу педагогічної освіти: відкрито учительські семінарії – навчальні заклади для підготовки учителів народних (середніх) школ. Випускники одержували не тільки фахову педагогічну освіту, а й вже члені широкого кола загальноосвітніх та музичних дисциплін. І хоча музика та спів були обов'язковими предметами в учительських семінаріях, їх викладання не відбувалось на належному фаховому рівні і не задовільняло культурно-освітніх потреб суспільства. З часом крізь професійну освіту вчителів торкнулась не тільки українського шкільництва Галичини. Наприкінці XIX – на початку ХХ ст. в Австро-Угорській імперії настало необхідність реформування учительської освіти в цілому.

Наприкінці XIX ст. в Галичині поряд є проблемами організації музичної освіти та високий рівень поставлення питання змісту, форм і методів навчання музики. Важливими стали питання "чому?" і "яким чином?" навчати, яку мету при цьому переслідувати. Поряд із завданнями загальноосвітнього плану, ключовими аспектами навчання співу в початкових школах стали: пробудження естетичних почуттів, розвиток музичних здібностей (слуху, голосу), вдосконалення пам'яті. В одному з навчальних планів зазначалось, що "у вищих класах вчити також нотного співу, але в народній школі головна річ виробити в молоді звучний об'ємний голос, слух, почуття і пам'ять музичну" [3, 262].

Найважливішим і найбільш поширеним видом музичної діяльності у школах був спів. Ключовим питанням методики навчання співу був термін запровадження сольвігації. На початку ХХ ст. в галицькому шкільництві оформилися два напрямки у методах навчання: спів на слух з інтонацією вчителя (метод наслідування) та запроваджений Шкільною країсовою радою, рекомендованій новими навчальними планами спосіб навчання співу з нот на початковому етапі навчання. Відповідно до змісту та методів навчання необхідно було формувати посилений репертуар. Він повинен відповідати віковим особливостям дітей, сприяти формуванню стійкого інтересу до співу, музичного мистецтва в цілому. Пісні повинні

відповідати також високий та навчальній меті, бути різноманітним за змістом та жанрами. Великого значення в доборі пісенної репертуару надавалось опорі на народні джерела у вигляді автентичні чи вдало здійсненої гармонізації: “Щасливий добір світських пісень, відповідаючий місцевим обставинам, може хосено витончати посередством молодіжної школи та старшої” [З, 261]. В сільських школах пропонувалось звернути найбільшу увагу на церковний спів. Таким чином, можемо стверджувати, що на рубежі XIX і ХХ століть у Галичині відбувалось формування методичного апарату дисциплін музично-естетичного циклу.

Отже, в результаті історико-педагогічного пошуку з'ясовано, що важливе значення для розвитку музично-естетичного виховання в Галичині у XIX ст. мала діяльність Перемишльської музичної школи, просвітницькі традиції якої продовжили і розвинули її викованиці: І.Лаврівський, М.Вербецький, І.Сінкевич, згодом В.Матвієк та ін.

Музично-естетичне виховання здійснювалось також в українському загальноосвітньому шкільництві: у початкових та середніх школах, учителських семінаріях, проте державним компонентом змісту освіти музичної дисципліни виступали лише у початковій школі. Діяльність музичних шкіл при культурно-освітніх товариствах, а також першого вітчизняного професійного музичного навчального закладу – Вінницького музичного інституту та його філій належить до крайового компонента змісту освіти. У середніх загальноосвітніх навчальних закладах музика стала шкільним компонентом змісту освіти. Таким чином, наприкінці XIX ст. в Галичині на емпіричному рівні сформувалась основа компонентів системи музичної освіти, які в наступні десятиліття отримали теоретичне обґрунтування.

Ідеї музично-естетичного виховання формувались під впливом прогресивної західноєвропейської педагогічної та музично-педагогічної думки. В русі загальнопедагогічних тенденцій музично-естетичне виховання розглядалось у тісному зв'язку із морально-релігійним та національним. Відбувався процес формування ідей масового музичного виховання, доступності музичного мистецтва широким верствам населення. Потяг систематичних розглядів у галузі музичної педагогіки в Галичині на початку ХХ століття засвідчує становлення теоретичних основ музичного виховання та освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербіцький О. Духовна сковоріність молоді // Учитель. – Львів, 1889. – Ч.2. – С.65-75.
2. Галичанин. – Львів, 1863. – Кн. I, вип. II. – С.136-141.
3. Ковалік С. Спів в народній школі // Учитель. – Львів, 1897. – Ч.17. – С.259-269.
4. Кризновська Л. Степанова еволюція галицької музичної культури ХІХ – ХХ ст. – Тернопіль: СМП “Астон”, 2000. – 339 с.
5. Лаврівський І. З Перемишля // Весник для Русинської Австрійської Держави. – Відень, 1854. – Ч.1-4. – С.6.
6. Лисако З. Перша українська музична школа в Галичині // Життя і знання. – Львів, 1934. – Ч.6. – С.165-166.
7. Лисако З. Початок музичного мистецтва в Галичині // Наша культура. – Варшава, 1936. – кн. 8-12. – 1937. – Кн.2.
8. Стударек Б.М. Національна школа: етапи, становлення: Навчально-методичний посібник. – К: ІЗМН, 1998. – 336 с.
9. Учитель. – Львів, 1901. – Ч.18. – С.280-283.
10. Учитель. – Львів, 1911-1912. – Ч.4. – С.108-110.
11. Учитель. Письмо діланародних учителів. – Львів, 1869 – 1869. – Ч.35. – С.137-138.

Світлана ВСЛОВА

ПРОБЛЕМА НАОЧНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДІШНІ БРЕМЕНСЬКОЇ НАУКОВОЇ ШКОЛИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Перебудова української школи на принципово нових методологічних засадах вимагає актуалізації кращого європейського досвіду. У зв'язку з цим здається продуктивним звернення до педагогічного досвіду представників німецького реформаторського руку поч. ХХ ст. Г.Шарельмана, Ф.Гансберга. Цілісність виховної системи, новаторство дидактичних форм та методів навчання роблять, на нашу думку, теоретичний та практичний досвід бременських

педагогіз актуальним у сучасних умовах реформування української школи. На особливу увагу заслуговує всебічно розроблена система настичного навчання у педагогів Бременської наукової школи.

Нове розуміння дитини у педагогічному реформаторському русі кінця XIX – початку ХХ ст. зумовлює вирішення питання про найважливіші сутнісні склади дитини: на яку саме сферу внутрішнього життя (розум, почуття, воля) слід зробити основу опору для продуктивного вирішення проблем навчання та виховання [6, 62]. Оскільки недостатній рівень розвитку науки ще не дозволяє дати теоретичного обґрунтuvання характерів психічних процесів у людському організмі, педагоги-реформатори викрішують це питання відповідно до власного розуміння природи людини. Зазначимо, що відкриття психології ХХ ст. (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) підтвердили певні засади педагогів Бременської школи, здобуті ними у практичному досвіді.

Особливістю концепції “педагогіки особистості” є протиставлення розумового та почуттєвого пізнання світу людини, хоч дослідження психологів, зроблені пізніше, встановлюють їх тісний зв’язок. Як пілкrestює С. Рубінштейн, емоційність є особливою формою пізнання, емоційні процеси не протистають пізнавальному, вони є єдиними та взаємопроникненими і відображають єдність та взаємопроникнення всіх сторін психіки людини [7, 141].

На думку представників “педагогіки особистості”, розум не є індивідуальною характеристикою людини, оскільки процес мислення в усіх відбувається однаково, інтелекту відрізняють лише у кількісному вираженні. Відображенням якісної специфіки людини, що визначає її унікальність та людську сущість, є почуття і воля, оскільки будь-яке почуття та відлікання іншої переживання завжди має особистісний характер. Саме через почуття душа робить будь-які явища власним надбанням. Відповідно до цього німецькі педагоги Р. Гільдебранд та Е. Лінде закладають теоретичну основу цілісного розвитку дитини, яка будується на зверненні не тільки до розуму, а й до емоційної сфери дитини.

З погляду Е. Лінде, саме у почутті, а не в розумі зростає душа, розвивається особисте “Я”; все, що не проникає в плот та кров душі, що не служить її розвитку, – все це у вихованому значенні не має жодої цінності. Для “педагогіки особистості” має неперевершено значення суб’єктивність почуття як відображення внутрішнього життя людини. Почуття сприймаються як основа особистості, що зумовлюють велич, цінність та щастя людини [5, 27-38]. Як приклад педагог наводить дівчинку, що грається зі старою, негарною лялькою. Однак, оскільки у власній уяві вона наділяє ляльку всіма багатствами власного буття, лялька здається їй чудовою, не втрачає чарівності. Внутрішнє багатство дитини компенсує недостатню зовнішню привабливість предмета. Дітська, в якій відсутня внутрішня глибина, фантазія, постійно потребує від зовнішнього світу нових вражень. Отже, з погляду педагога, почуття збагачують емоційний досвід душі, сприяють розвиткові внутрішнього життя людини, яке є основою становлення особистості.

Оскільки абстрактні поняття не здатні викликати почуттів, які формуються зі ставленням до самих предметів або явищ, то у початкових класах, на думку “педагогіки особистості”, слід зробити головний акцент на власному досвіді дитини. Е. Лінде розглядає систему “зображенального викладання” (dargestellender Unterricht) І. Гербартса, яка шляхом наслідування власного досвіду дитини намагається сприяти формуванню понять в учнів. Завданням вчителя у зображенальному викладанні стає надання дитині компенсув уявлень та відчуттів, можби вона бачить предмет. Тому головним засобом “унаочнення” викладання Е. Лінде, уступід за І. Гербартом, вважає художнє викладання. Якщо зображенувальне викладання у І. Гербартса стає основою формування логічної думки та абстрактних понять, то Е. Лінде сприймає художнє викладання як засіб розвитку духовних якісностей дитини, сприяння формуванню її особистості через почуття. На противагу культові розуму І. Гербартя Е. Лінде висуває культ почуттів.

Думки Е. Лінде щодо опори на почуття поділяють багато педагогів: образне викладання широко впроваджується у багатьох течіях реформаторського руху поч. ХХ ст. (С. Френе, М. Монтессорі, А. Нейт). Цілісну концепцію емоційно-образного висвітання дитини розробляє засновник антропософської педагогіки Р. Штейнер. Оскільки освіта поєднана служити висвітанням

цілям, Р.Штейнер критикує систему викладання у традиційній школі, що не враховує особливості духовно-душевої та фізичної організації дитини. Він уточнює, що навантаження на пам'ять та інтелект дитини у віці з 7 до 14 років завдає серйозної шкоди здоров'ю дитини [12, 33]. Тільки образність викладання, спрямованість не на розум, а на емоційно-почуттєву сферу учня може забезпечити людині здоров'я тіла, душі і духу. На відміну від голих абстрактних посилень, обряди скликають власній художністю й наочності емоційно впливають на дитину, оскільки впливають в неї внутрішнє переживання, поглиблюють життя почуттів. Як зазначає один з керівників вальдорфського руху Е.Краніх, образне викладання є одним з універсальних засобів виховання. Образи казок і легенд, міфології, саг і біографій впливають на розвиток душі, спрямованість характеру та свідомості. Образи не притуплюють, як позначення чи авторитарно надані цінності. Вони поглиблюють у дитині духовне життя і моральну волю [4, 17-18]. Образність викладання стає головним дидактичним принципом у вальдорфських школах, особливо у перші роки навчання, коли у дитини, на думку Р.Штейнера, ще не існує чіткої межі між зовнішнім світом і власним внутрішнім переживанням [11, 69].

Однак, на нашу думку, існує певна різниця між образом викладанням реформаторського руху в цілому та художнім викладанням педагогів Бременської школи, яка зумовлена особливостями розуміння прероди дитини.

Художнє викладання стає основною формовою викладання у Бременській школі, педагоги якої наслідують ідеї Е.Лікіде і втілюють їх у практику навчання та виховання. Художнє викладання, на думку педагогів Бременської школи, відповідає природі дитини, специфікою пізнання якої є конкретний характер мислення на основі мануально-почуттєвого засобу засвоєння дійсності. На думку дослідника поч. ХХ ст. Н.Даденкова, ідея також не виступає сутністю педагогіки Г.Шарельмана, як в його наочних уроках [3, 37]. Основою художнього викладання Г.Шарельмана стає наочність.

В історії педагогіки С.Гессен виділяє 2 підходи до розуміння змісту наочності: заснованим одного є Я.Коменський, другий підхід запропонував І.Песталоцці. Зміст ілюстративної наочності полягає у наближенні предмета навчання до почуття та уяви учня через використання органів тору. Саме у такому розумінні наочності, уперше введеної Я.Коменським, використовується у педагогічній науці. Вона відповідає емпіричному розумінню знання: для того, щоб охопити предмет розумом, його потрібно сприйняти органами почуття. Природною межею наочності такого роду (С.Гессен називає її як "пасивну") є демонстрація оригіналу. Однак, з погляду С.Гессена, подібне розуміння наочності є надзвичайно вузьким, фактично воно не відокремлює ілюстрацію від слова, оскільки є лише символом відсутніх предметів. Успід за І.Песталоцці і П.Наторпом С.Гессен надає перевагу "активній наочності", яка не тільки наближує предмет до сприйняття учнем, а й пробуджує його власне мислення у процесі пізнання предмета. У цьому випадку знання здобути учнем самостійно, хоча і за допомогою вчителя. Наочність подібного роду розуміється С.Гессеном як "інтуїція", оскільки учень повинен відчути, інтуїтивно пережити присвоянну у цьому предметі наукову проблематику, знайти напрям, в якому проблема може бути вирішена. В упровадженні активної наочності обсяг знань, отриманий учнем, набагато більший, ніж можна здобути лише за допомогою органів чуття ("пасивної" наочності) [2, 292-293].

У власному розумінні наочності Г.Шарельман наближається до І.Песталоцці, для якого вона має цінність не як засіб поглишення засвоєння наочального матеріалу, а внаслідок її сприяння розвиткові душевих сил учня. Відповідно до розуміння "педагогікою особистості" переважної ролі почуттів у розвитку духовного життя дитини, теорія активної наочності, спрямована П.Наторпом на розвиток мислення дитини, у Г.Шарельмана срінтована на поглиблення чуттєвої сфери.

На відміну від традиційного сприйняття наочності (в дусі Я.Коменського) як сенсорного засвоєння дійсності, Г.Шарельман розрізняє зовнішнє – у термінології С.Гессена "пасивну" (безпосереднє сприйняття органами чуття якісця) та внутрішнє – "активну" (опосередковану) наочність. Саме внутрішній, або опосередкований наочності, що розуміється як переживання, Г.Шарельман надає перевагу у наочально-виховному процесі.

На думку Г.Шарельмана, процес переходу зовнішнього враження у внутрішнє переживання складається з таких етапів:

- 1) звичайної фіксації певного явища за допомогою почуттів без відтворення цілеспрямованої картинки (Г.Шарельман визначає цей рівень як "Байдуже розглядання");
- 2) спостереження явища, коли у людини складається певне відчуття про явище, але без емоційного ставлення до нього;
- 3) міркування;
- 4) мислення;
- 5) внутрішнє переживання [10, 90].

Внутрішнє переживання в людині, на думку Г.Шарельмана, не виникає автоматично внаслідок вигляду явища на органи чуттів, воно обов'язково включає сценарій момент, фантазію, узагальнючу роботу думки. З погляду педагога, традиційне розуміння переживання не є переживанням у чистому вигляді – це лише чуттєве сприйняття певного явища, спраужнім переживанням воно стає тільки за допомогою складної роботи фантазії, розуму та душі. "Зовнішнє життя надає нам, – за висловом Г.Шарельмана, лише "будівельний матеріал" для побудови наших переживань – творчі сили нашої душі мають переглянути, перегрупувати, переробити та переоцінити весь цей матеріал" [10, 91]. Зовнішнє життя він сприймає лише поштовхом, пригнаною переживання, найчастіше, воно наспаки заважає внутрішньому переживанню – "вітальному, таємничому процесу, що відбувається у середині нас" [10, 93]. Тому людина може бути самотньою, отримувати дуже мало вражень, однак, якщо вона при цьому багато переживає, що суттєво поглибить її внутрішнє життя. Переживання включає не тільки чуттєве сприйняття та емоційно-оценочний момент, як у концепції С.Френе, П.Лакомба, а й, додатково, внутрішнє глибоко суб'єктивне ставлення людини до явища. Подібне розуміння Г.Шарельманом ставлення зовнішнього та внутрішнього життя як складного шляху від сприйняття явища до його переживання зумовлює нове розуміння наочності. Зовнішнє життя, на відміну від інших педагогів, Г.Шарельман трактує лише як гіпотетичну основу для збільшення кількості вражень, що не впливають на якість переживання. Навпаки, спраужнє переживання потребує відволікання від "сміття повсякдення", що набуває душа через почуття, спокійного перепливлення набутого власними творчими силами за допомогою вчителя. Саме тому "педагогіка особистості" відстоє необхідність самостійного споглядання у повній тілі при першому знайомстві дітей з картинами чи незвичайними явищами, й тільки потім – коментар вчителя, стільче обговорення. Відповідно до цього продуктивність "зовнішньої наочності", основою якої є спроба педагогів збагачити дитину за допомогою перенесення навчання на відстань, в оточення природи, дуже малою оцінюється Г.Шарельманом: "На вулиці ми звичайно фотографуємо, але тільки вдома... проявляємо фотографії" [10, 91]. Педагог також враховує той факт, що інтерес вчителя та учня не співпадає; часто вчитель намагається привернути увагу дітей до того, що їх не цікавить. "Зовнішню" наочність Г.Шарельман описує як поверхову, яка лише розважає дитину, але не торкається глибин її душі: вона веде лише до споглядання світу, а не до формування власного світобачення. У використанні "зовнішньої" наочності педагог лише веде дитину за собою, однак її власні творчі сили залишаються пасивними. Саме тому педагог надає перевагу не спраужній подорожі учнів містом, а "подорожі думкою", детально відтворюючи картину міста. Оскільки, для навчання і виховання має безпосереднє значення тільки той досвід, що пройшов через душу дитини, Г.Шарельман намагається максимально використовувати форму "внутрішньої" наочності. Самостійність набутого дитиною внутрішнього досвіду розвиває її творчі сили, збагачує інтелектуально, духовно, сприяє становленню як особистості. Душа дитини зростає, вдосконалюється через почуття, тому саме їх він вважає джерелом активності, діяльності й творчості. Як зазначає Н.Даденков, аналіз уочин досвідів Г.Шарельмана, висловання почуттів стає головним завданням школи, відповідно до потреб почуття вчитель повинен добирати та обробляти весь навчальний матеріал [3, 14-15].

Перед початковим навчанням, на думку Г.Шарельмана, стоять такі завдання:

1. Оживляти в дитині світ повсякденності, що можливо лише у вигляді, якщо пробуджувати в дитині бажання розповідати і не давати цьому бажанню зникнути.
2. Відкрити дитині очі на вигляку красу повсякденного життя.
3. Пропускати її глибше усвідомлення залежність окремого індивіда від спільноти – спочатку від сім'ї, міської общини, пізніше – від держави та різних народів світу.

4. Оживляти творчі сили дитини за допомогою поставлених їй вчителем продуктивних завдань і спонукати її до самостійної діяльності.
5. Зберегти найкращий з'язок між сім'єю та класом.
6. Турбуватися про розвиток в дитині зображенських здібностей та вдосконалення мови; з цією метою дозволяти дітям постійно брати мовну участь у викладанні, допускати з їх боку різні погадомлення та зауваження, спонукати до усного, а пізніше і письмового співробітництва [8, 35].

Цей перелік свідчить про тісний взаємозв'язок навчання з викованням та розвитком дитини у педагогічній системі Бременської наукової школи. Ієрархія навчально-виксових завдань, на думку її представників, зумовлена розвитком почуттів як основи розвитку людини в цілому. Активне включення емоційно-вольової сфери дитини в навчально-виксовий процес стає головною характерною рисою “педагогіки особистості”.

Наочність у педагогічній концепції Г.Шарельмана стає не тільки навчальним, а й виксовним засобом, оскільки справжня наочність впливає на внутрішній стан душі. Високо одінкоючи наочність як ефективний засіб навчання та виковання, він розробляє своєрідний закон: чим менш наочнію є промова вчителя, тим кращі результати його викладання [8, 19].

Методику художнього викладання та порядку вчителю щодо підготовки відповідного матеріалу Г.Шарельман пропонує у працях “Золота батьківщина” (1919 р.), “В лабораторії народного вчителя” (1921 р.), “Методи і техніка оповіді на уроці” (1926 р.). Проблема художнього викладання так чи інакше педагог торкається в усіх своїх працях.

Найчастіше педагог використовує форму художньої оповіді, сущість якої полягає в тому, що вчитель за допомогою художнього слова (літературний твір, обробленій педагогом, або самостійно створений ним відповідно до загадок дитини та навчальних завдань) передносить дітей у новий світ, примушуючи їх переживати настрої та почуття автора. Яскраві образи зацікавлюють дитину, допомагають їй краще з'ясувати сущість, ознаки предметів та явищ, реальні відношення їх із навколишнім світом, давати поштовх до самостійної творчості. Художній виклад вчителя повинен відповідати кільком критеріям:

- яскравість образів;
- освітній потенціал оповіді;
- емоційна наскіченість;
- моральне навантаження;
- естетична насолодя, виксовування художніх смаків;
- зразковість художнього мислення;
- максимальне наближення до мовлення дітей (Г.Шарельман відмовляється від спроб діяльних дитячих мовлення, оскільки в важає це за собою).

У художній оповіді педагог активно використовує казкові, фантастичні елементи, не змінюючи реальних якостей предмета та його місця в ієрархічній структурі світу. Наприклад, в оповіданні Г.Шарельмана про пригоди кульбаби кіті і прятання людські якості: вона вміє говорити, думати, відчувати, але ознаки рослинні ретельно зберігаються вчителем. Подібним шляхом педагог через почуття впливає на душу дитини, притягуючи її уважно спостерігати за змістом, переживати все, що відбувається в оповіданні. Він одночасно вирішує комплекс навчальних та виксових завдань: надає дітям знання про рослину (її зовнішній вигляд, ознаки, властивості, місце серед інших рослин, основні етапи розвитку); викликає моральні та естетичні переживання учнів, розкриває їм світ прекрасного у повсякденному житті, сприяє розвитку образного мислення, збагаченню мови учнів; притулює до спільноти прадідів разом з іншими учнями та вчителем. Саме художня оповідь вчителя якнайкраще привчає дітей до спільної праці думок, спільного переживання та вільного висловлювання [9, 15]. На відміну від репродуктивного методу традиційної школи, коли дитинка змушеня лише повторювати почуття від вчителя, художнє викладання педагогів Бременської школи передбачає вільну творчість учня на основі власних внутрішніх переживань. На думку Ф.Гансберга, художній виклад вчителя допомагає також збуджувати спогади дитини, які не піддаються безпосередньому впливу. Образ на картині розвиває естетичні почуття, впливає, моя жива прекрасна дійсність, викликає в дитині бажання затримати її [1, 103]. Оповідь вчителя дає емоційний, моральний, естетичний поштовх до збудження творчих сил дитини, її самостійної діяльності, праці у

колективі. Художнє навчання у Г.Шарельмана має на меті не розвагу учнів, хоча візнає, що на початку власної педагогічної діяльності намагався за допомогою художнього викладання актизм увати інтерес учнів до стольної праці. Вищою метовою школівного навчання педагог вважає самостійну творчу діяльність учнів, тому намагається пробуджувати творчо-репродуктивні сили кожної дитинки внутрішньою працею разом з вчителем. Необхідно умовою відповідності художнього викладу Г.Шарельман вважає повну свободу вчителя та ретельну підготовку до викладання. Знайомство з прикладами оповідань Г.Шарельмана засвідчує сприятливий літературний талант педагога. Саме високий рівень художнього викладу, вміння створювати наочні пластичні обrazи, організовувати сюжет, постійне притягнення до творчості стають причиною того, що “педагогику особистості” як педагогічний напрям порівнюють з художньою майстерністю.

Художнє оповідь Г.Шарельман використовує при викладанні географії, історії, родючознавства. Крім художньої оповіді вчителя, він пропонує такі форми образного викладання:

- подорож думкою;
- вільна бесіда вчителя з учнями, поштою для якої педагог знаходить усюди (у газеті, статті погоди, шляху до школи, навіть в адресній книзі);
- вільне висловлювання учнів;
- вільні твори учнів.

Вищою метовою вільного висловлювання дітей як форми організації навчального процесу педагог вважає встановлення довіри й відвертості у стосунках дітей та вчителя, формування наявності спільноти роботи дитини – вчителя, дитини – класного колективу. Зміст вільного висловлювання полягає у стольної праці вчителя та учнів, коли учні активно втручаються у розповідь вчителя з за厉ттяннями, зауваженнями, власними спостереженнями. За допомогою вільного висловлювання вчитель вказує сприятливі інтереси учнів, розвиває притягнення до спостережень, змінює під навчальні здібності учнів [8, 18].

Ретельно продумана педагогами організація навчально-виховного процесу та методика художнього викладу дозволяє органічно переходити від вільного висловлювання учнів та художнього опису вчителя до вільних творів, де діти з притаманною їм від природи без посередництва створюють яскраві замальовки повсякденного життя. Зразки дитячих творів, інтоє створювані малюнками, свідчать про високий рівень художнього мислення, образного мислення. Г.Шарельман назадіть приклад учнівського твору про відівідування ринку. “Коли мені було 5 років, ми одного разу пішли на ярмарок; там була така будка з неграми, і я доти приставав до матері, щоб піти подивитися на них, поки вона не сказала: “Ну, хай буде потвоєму”. І ми пішли в будку. А там сидів негр, і він побіг нам назустріч і був бosoніж. І я наступив йому на ногу, і тоді негр почав голосно кричіти: “То-то-то! Лоло-поло!” І потім він позернувся до мене і сказав: “Я обірвати твєті вуха”. Але при цьому він сміється” [8, 10]. Як зазначає Г.Шарельман, у традиційній школі діти написали б щось поза шаблоном: “Вчора ми відвідали у супроводі вчителя ярмарок... Найбільше задоволення ми отримали від палатки, у якій за помірну плату демонстрували трутту негрів з Африки...” [8, 10]. Подібний сумний приклад учнівських творів, що є наслідком рутинного викладання, можуть назвести майже усі вчителі. При цьому учень лише пристосовується до вимог вчителя, відмовляється від власних спостережень та переживань, втрачає вже у перші школівні роки щирість і відвертість. Традиційне викладання, на думку Г.Шарельмана, не враховує інтерес дитини, радість, яку вона відчуває від власної творчості і яка спонукає до нових кроків в освоєнні світу. Навчально-виховний процес може бути продуктивним лише за умови, якщо вчитель і учень підуть назустріч однім одному, і творчість вчителя стане поштовхом для творчості учня. Саме творчі сили дитинки, не враховані традиційною школою, повинні, на думку педагогів Бременської школи, стати основою навчання.

Методика художнього викладу педагогів Бременської наукової школи, яка передбачає розвиток творчих сил дитинки за допомогою опори на її почуття, на нашу думку, може бути продуктивним засобом особистісно орієнтованого виховання у сучасній українській школі, освітнім вона одночасно виконує комплекс навчально-виховних завдань: органічно поєднуючи

навчання із викованням та розвитком дитини, постійно підтримує інтерес учнів до навчання, встановлює гуманні стосунки вчителя та учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гансберг Ф. Педагогика. Призыв к самодеятельности в преподавании / Пер. З.Н. Журавской. – Петроград: Госуд. изд-во. – Изд. 2-е. 1921. – 188 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в преподавающую философию. – М.: Шкода-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Даденков Н. Новое педагогическое направление в Германии. Personlichkeitspädagogik. – К.: Типография т-ва И.Н. Кулаков и К., 1912. – 77 с.
4. Кранц Э.М. Свободные взгляды школы. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.
5. Linde E. Personlichkeitspädagogik. – Leipzig: F. Brandstetter, 1896. – 240 с.
6. Музиченко А.Ф. Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии. – М., 1909. – 240 с.
7. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологики: В 2-хт. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.
8. Шредерман Г. Золотая родина: Руководство по наглядному обучению и отечествоведению / Пер. С.Рашевской. – М.: изд. литератутурно-издательской секции Культурно-просветительского отдела постройки новых жиз-д., 1919. – 89 с.
9. Шредерман Г. Методы и техники рассказывания на уроке / Пер. М.В.Муратовой и М.В.Шах. – М.: Просвещение, 1926. – 83 с.
10. Шредерман Г. Трудовая школа / За ред. С. Пастернака. – К.: Державне видавництво, 1921. – 99 с.
11. Штайнер Р. Духовно-душе вчені основи педагогики. – М: Парсифаль, 1997. – 144 с.
12. Штайнер Р. Методика обучения и предметы воспитания. – М.: Парсифаль, 1994. – 80 с.

Віра АМСАК

АСПЕКТИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКИХ ГОРЯН-БОЙКІВ

Виховання у Бойківській родині, як і в іншому загалом, є засобом “трансмісії подільських знань і досвіду від покоління до покоління” [9, 17]. Особливості бойківського менталітету, стереотіпів родинних, громадських, побутових устоїв гірського населення сформували неповторну систему родинного виховання, яка органічно пов’язана з народною обрядовою традицією, природою та фольклором. У родинному вихованні бойків виділяються етнографічні аспекти, які виникали з кінця XVI ст. до нашого часу польські етнографи: І.Любич-Червінський, Л.Голембійовський, чеські науковці: славіст П.Шафарик й етнограф Ф.Ржегорж; відомі українські вчені І.Вагилевич, Я.Головацький, І.Франко, Ф.Вовк, В.Гнатюк; місцеві бойківські священики М.Зубрицький, І.Кузів; сучасні дослідники Г.Дем’ян, Р.Кирчів, Ю.Гончар, Н.Здоровата, Є.Славко.

Наше завдання – виділити сутність родинного виховання українських бойків, що має змістовну і формальну сторони, а також вихідчальні форми та засоби його практичного використання.

У XVI – XVII ст. на Бойківщині існували величі патріархальні сім’ї, за словами О.Франка, “похожі на сербську з другу або на московську сімейну общину” [10, 217]. Коли з кінця XVII ст. почали побутувати малі сім’ї, родинні стосунки теж зберігали первісданий патріархальний зміст. Їх сутність полягала у тому, що на чолі бойківської родини стояв чоловік – дід, отець, “закідца”, “отчиг”, а на сторожі родинно-побутових порядків – сільська громада. Всі виховані обов’язки перед дітьми виконувала мати, яка була відповідальною перед чоловіком і громадою за те, якими виростали діти. Відомі факти, зафіксовані в рукописних матеріалах, про те, що у Лінника Мала вже дорослий син Стефан Шевців в паштовував бешкети у сім’ї сварки, бійки. За це суд присудив покарати його 50 палицями, а матір, що не виховала свого сина, повинна дати 2 фунти воску до церкви і дістати 15 палиць. Це лише поєднані факти, що засвідчують права й обов’язки вихованого процесу кожної бойківської родини.

Здається на Бойківщині, як у родинах шляхти, так і простих селян, виховання було суверінним і справедливим до менших і до старших. Щоденна фізична праця здома та в полі, особлива релігійність, незалежність авторитет батьків, що передбачає ідею істини послух, відмінність та

грунноть бойківської дитини формували стійкі канони етнопедагогічної деонтології гірського краю.

Із багаторічних спостережень за життям і побутом бойків, їх світозрозумінням і способом мислення, із досвіду виключної роботи з учнями можна визначити першооснову родинного висловлення – залучення батьків і дітей до трудової діяльності. Саме засіб наслідування молодшими поколінням старших у праці є важливим висловленням потенціалом родини.

Як визначали дослідники, найскісіша робота в полі і біля дому належала жінці. Отець І. Кузів писав: "... по яри баби зараз пересікають скібы, пах порушують і огрибають" [5, 264]. Молодниці були грабаті, бо грабали сіно; жалі, бо жали жито; в'язалі, бо жито в'язали; плюн збирали, товкли, стелили, осушували, помінили і витирвали; потім вичусували і пряли; поралися біля голотна, білоти воєну, мені, вишиваючи, варючи і годували дітей, доглядали жіночість. Тому бойки з малечку привчали дітей до нехайкої роботи на полі і вдома, бо для сім'ї потрібна здорові, сміла, витривала і спритна газдиня.

Робота газди була набагато простіша – хрували, робили сіно, косили хліб. Він появився піднімати і підгнати, дрови навозити, взимку зерно молотити та корову кормити, а також "кутгичти" (кутувати). Чоловіки поважали за фізичну силу, вродженій розум і нехитрість працелюбності. Жінка ("жона") та діти беззастережно підкоряються в організації трудової діяльності газді. Як старійшина бойківської родини, батько займає почесне місце у сімейних вечерах, вносить на Святій і Щедрий вечір "діда" (сопоту) та "Бабу" (сіно); відносини у Великодніх свята паску на центральний; виганяє худобу перший раз на пашу, благословляючи її.

Молодші та старші діти в бойківській сім'ї мали конкретні господарські обов'язки. З 4-5 років дітей заличували до рівної домашньої роботи: доглядати курей, гусей, слідкувати за шкідниками на городах, збирати гриби, ягоди у лісах. Збиральницька діяльність дітей відображеня в іграх на Святій вечір, коли вони брали величі палиці, імітували шукання грибів, промовляючи: "Я гриб, а там гриб, я прикатих – а там п'ят, я сів, а там – пасиця які" [8, 7]. З 6-ти років діти скотаряті: пасли гусей, свійця, кіз, корів. Традиційні трудові свята у гірського населення – проводи на пілонину, вигнання худоби на пітування – проводилися урочисто і супроводжувалися виконанням релігійно-магічних обрядів, гісень і танців. Пасуща діяльність бойківських дітей як найважливіше висвітлена в народному календарі. Зокрема, "на Святій вечір – після вечери пастих з'язує вісі ложки соломовою, щоби вліті худоба не гідзялась"; на Зелені свята "пітегуть" пастихи вінці з різних цвітів і зітка, закладають коровам на роги і падкають"; на св. ап. Петра і Павла відбувається на пасовищах традиційне "петрикування" [8, 7]. У трудових стосунках батьків і дітей залишилося шанобливе звертання на "Ви", спокій, зосередженість і сумлінне виконання дорученої справи.

У бойківському регіоні, де населення відрізняється особливою набожністю, релігійне висловлення у найповнішому вияві є родинним. Практичне функціонування народних свят, звичаїв, обрядів у щоденному побуті горян, переконання віра у Бога як первопрічини людянки і природи сформували строгі норми, відповідні ритуали, християнські поступати у бойківських родинах. Діти не лише знали, а й прагнули зрозуміти зміст молитов, десяти заповідей Божих, семи сяйтів Тайнств, основ них християнських чеснот, трьох головних добрі діл та ін. Все це сприяло очищенню душі й тіла від непримісних думок та поганок в чесноків, поїжджаючи до старших, пітгуванню про менших і слабших, необхідності задоволення своїх духовних потреб.

Як свідчать етнографічні матеріали, у бойківських поселеннях збереглося багато обрядів та ритуалів, пов'язаних із набожнотематичним стосункам до хліба, часнику, яйця, вогню, хрещатого барвінку, етногенетичні корені яких слідають ще дохристиянських часів. Кожне дійство, кожен ритуал несе у собі важливий морально-релігійний чинник. Зокрема, свяtkові ритуали і буденні дні бойківського селянства пов'язані з хлібом. Хліб "карачун", капач, паска, отріснок – свяtkи Різдвяних і Великодніх свят, вигів літніх і осінніх робіт. Бойківський "корочун" ("карачун") – це великий божанець (палинниця) житнього хліба, до якого у середину додають різних свяtkовечірніх страв, і це місце обтикують зубцями часнику. Як в важає дослідниця бойківського етносу М. Турніська, колись у різняному дійстві "карачуну" відводили головну роль. Зокрема, газда скроплювала хліб водою, що означало "купіть карачун". Відтак хотів його від порога до стола, і якщо впаде так, як стоять, то урожай буде добром, а якщо на, то поганом. Після того газдиня з'язувала "карачун" навхрест прадивом і клала на стіл під сніт. "Карачун" йде лише на

Новий рік, а засохлі стрази віддавали худобі [2, 3]. Таке набожне ставлення до хліба, поєздання з противуванням майбутнього урожаю, засвідчує, що бойки вірили в усталені традиції своїх предків, свято шанували не лише матеріальне, а й духовне начерття-буття.

У Бойківській родині побутували вірування, поєздані з хрещатом Барвінком, який символізував дівочу честь і цнотливість, був обов'язковим елементом весільного віночка. М. Зубрицький писав, що бойківські дівки “мечуть Барвінок на дзвіниці перед дверима, а пак дивят ся, хто наступить на Барвінок, тот ожениться з нею. А як жонатий наступить, тому жона помре” [3, 27].

На Бойківщині люди особливо вірили в полагинка. Його чекали у кожній хаті: на Введення в храм Діви Марії (4 грудня), на Різдво (6 січня) і на Белюдень. Від полагинка – першого, хто ввійде до хати, за народними віруваннями, залежало добро в родині на цілій рік. Тому в гості чекали молодих здорових чоловіків, юнаків, обов'язково непритулених; найбільш небажаними були жінки – “фацарні” – злі, недобрі, як кажуть, на руку. Тому народ зберіг цей давній звичай до сьогодні на доказ того, як ревніво оберігають бойки своїй дім від недобросічей, заздрісничих рухів, неперебачених бід і напастей.

Елементи високої моралі, особливої набожності й дотримання християнських канонів у побуті були домінуючими у кожній родині. Найбільше моральні задоволення дорослі та діти отримували під час посту. У тому особливому періоді церковного року родини бачили нагоду порятувати душу і тіло від гріха, очиститись від скверн та спокус. Перед Белюднем постом, Покровом селяни мали заговини, коли перепрошували родичів, сусідів, близьких та далеких знайомих. Упродовж посту кожен член родини мав заглибітись у пізнання самого себе, очистити душу від усього потворного: чвар, образ, злості, брехні. Саме на заговинах та постах великою мірою формувалася цільна свідома особистість.

В загальному висвічення дітей та молоді в родинах розвивалися відповідно до сезонності природи, оскільки народний календар визначав розпорядок життя людей протягом року. Висвічення дітей у родині передбачало засвоєння соціального досвіду, що був і залишається механізмом входження у суспільне життя. Саме народні свята, звичаї, обряди, традиції є засобами формування особистості бойка-християнки, бойка-трудівнички, бойка-умільця. Висходячи з педагогічних можливостей бойківської родини, її основних висловлюючих функцій, можна виділити такі вислові нідеалі:

Газда (господар) – статий високий ідеал глави родини – батька (“отець”, “закітця”), якому без зстережно підкорялася вся “чилідь” (члени сім’ї). Газда мав один порядок і лад у хаті, присадибі, визначав початок сільськогосподарських робіт відповідно до народного календаря, наслідував хліборобські традиції батьків, виявляв спостережливість і кіннітливість, стабільність і впевненість у завтрашньому дні. Це і було визначальним у піклуванням про свою родину, в турботі про щасливу долю дітей, забезпеченісті старості собі і своїй газдині.

Газдиня (господиня) – мати, бабуся – берегиня домашнього вогнища, перша порядниця і поміжниця чоловікові (газді). Від газдині залежить затишок та схайность у хаті та біля хати, вчасно виконані роботи на полях, городі, в саду, на пасіці. Газдиня вміє шити, ткати, вишивати, пристити; цього з малку вона наочує своїх дочек. У бойківській газдині нічо не пропаде марно, вона вміє з нічого зробити щось.

Газдівський син – перший помічник батька і друга сильна рука в родині, залежність усіх менших та відчутній до старших. Газдівський син роботаєши біля двору та в полі, веселий, забавний на гуртових вечірниках і досвідках, з повагою ставиться до родинних і громадських звичаїв та традицій. Молодий бойко вміє добре танцювати, грати на музичинських інструментах, знає та виконує жартівливій обрядові пісні: колядки, щедрівки, терлички, гагілки.

Газдівська (господарська) донька – це красива, спрятна, відчутна, розумна і чесна дівчинка. Бойківська донька служає порад батька-матері, з дитинства займається рукоіділлям, вишиванням, віттанням, ткацтвом, прадивом. У газдівській доньці все “в руках горить”, вона чесна і привітна, відчуває до старших і з повагою ставиться до відначення всіх релігійних свят. Висходячи на дівочі та гуртові забави, газдівська донька завжди пам’ятає про свою честь.

Отже, відповідна програма родинного висвічення бойків заміщена на зосереджені дітей та молоді на нормах і законах християнської моралі, трудових процесах, естетичних уподобаннях як визначальних для людського буття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойківщина. Історико-етнографічне дослідження. – К.: Наукова думка, 1983. – 303 с.
2. Гончар Ю. Населення українських Карпат XV-XVIII ст. – Київ, 1976. – 276 с.
3. Зубрицький М. Народний календар, народні звичаї і повіри, прив'язані до днів в тижні і до річкових съєз // Матеріали до українсько-російської етнології. – Львів, 1900. – Т.3. – С.34-53.
4. Кравець О.М. Сімейний побут і звичаї українського народу. – Київ, 1966. – 132 с.
5. Кузів І. Життя бугтя, звичаї обичаї гірського народу // Зоря, 1889. – №15-21.
6. Охримович В. Про родову спільність у Скільських горах // Народ, 1890. – №7. – С.89-91.
7. Охримович В. Жіноча доля в Скільських горах // Народ, 1890. – №8. – С.277-279.
8. Туранська М. Бойківські звичаї // Літопис Бойківщини. – Самбір, 1934. – №7. – С.7-8.
9. Степанюкевич М. Сім'я і родинне життя в Україні з найдавніших часів до ХІХ ст. // Рідна школа, 1992. – №3-4. – С.16-19.
10. Франко О. Карпатські бойки і їх родинне життя // Перший вінок, 1887. – С.217-230.

Юрій ЩЕРБЯК

РОЛЬ “МІСІОНЕРА” В АГІТАЦІЙНО-ПРОПАГАНДИСТСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УГКЦ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Розглядаючи значний педагогічний доробок українського духовенства в поетапному вирішенні проблеми релігійно-морального виховання галичинців, слід зауважити, що центральною особливістю уваги зверталася на ті чинники, які були спрямовані на поширення та популяризацію християнських ідей, а саме: католицькі часописи, брошюри, християнську літературу, книги релігійно-морального змісту та інші засоби масової інформації. Варто зазначити, що вони відігравали важливу роль у процесі становлення високоморальної особистості. Під час дослідження даного аспекту проблеми на сторінках релігійних видань краю зазначалось, що католицька агітація має поширитись на всі верстви суспільства. У першу чергу це стосувалося інтелігенції, як духовної, так і світської, що повинна вступити в ряди Католицької акції, яка вважалася найкращим апостольством та працею для Господа Бога. Відстоювалася думка про те, що кожний із світських апостолів мав за обов’язок боронити релігію. У цій боротьбі важливу роль відігравала католицька преса, що була своєрідним дзеркалом національної відомості та характеру, поглядів народу. На переконання о. В.Престашевського, католицька преса не могла займати нейтральну, пасивну позицію, а мала проводити чітку лінію в пропагуванні християнських ідей. Релігійні часописи повинні були уникати друкування статей, які засуджували догматичну науку й етику католицької церкви. Однак, як зазначалось, найважливішим завданням преси було “дати поліч католицький церкві в праці над уморальненням суспільності, яка через війну і великі катаклізми дуже стратила в теперішніх часах під цим оглядом” [4, 242]. Продовжуючи розмірковувати над значенням католицької преси у житті українського суспільства, о. В.Престашевський спрощено зазначав, що церква в Галичині вважають за спору християнській думці та моральним засадам.

Один із висадків із скіфової кризи початку ХХ ст., яка передусім була кризою моральною, полягав у тому, щоб суспільство орієнтувалося на ті життєві принципи, які сповідувало християнство. На підтвердження цієї думки наводимо слова одного із священиків, постійного передплатника часопису “Місіонер”: “Наша дорога ясна й отворта. Ми хочемо служити Богові, йти дорогою Його заповідів, принести повне ві生生іння над собовою Христом. Ми є свідомі цього, що наша дорога назначена знаком Готгофи, знаком Христа. На іншій дорозі і під іншим знаком не дійдемо ніколи до щастя” [9, 155].

Аналіз статей релігійного змісту дозволяє стверджувати, що питання, пов’язані із пропагуванням християнських ідей за допомогою католицької преси, займали важоме місце у житті галицького суспільства. Переважна більшість учених-богословів Галичини, свідомих українських священиків була переконана, що для процесу релігійно-морального виховання галичинців самої лише церковної проповіді, так званого “недільного християнства”, було вже недостатньо. Новим Словом-проповідю мала стати преса з її великими можливостями для культурно-просвітницької діяльності. Однак, на жаль, в умовах бездержавності нації українська

громадськість була позбавлена багатьох можливостей для розвитку й становлення своєї видавничої справи, яка в рахувала та задовільняла б читацькі потреби галичан.

Згідно зі статистичними даними, на початку ХХ ст. в Австрійській імперії, до складу якої входила територія Галичини, було “у 1906 р. – 3825 періодичних видавництв, з того 1054 газет, а 2771 часописей. На Львів випадає – 100, на Віденську 1250. Польських газет є 95, руських 22, польських часописей є 202, руських 26. В Галичині признає ся лише 54,7% населення до польської мови, а всіх продуктів преси аж 79,7%. Всегалі на 130000 Русинів випадає 1 часопис, а на 153000 – 1 газета. Інакше в Німеччині, де на 5000 випадає 1 часопис” [2, 78]. Не краща ситуація спостерігалася в українських галичан у складі Польської держави. Так, зокрема, у середині 1930-х рр. “політичних часописів є у нас 22, господарських 7, культурно-освітніх 11, літературних 4, наукових і фахових 11, релігійних і церковних 4, професійних 3, для молоді 8, спортивних 3, гумористично-сатиричних 3. Всіх українських часописів, що виходили в Польщі в 1934 році було 125, до цього ще 3 утраквістичних, та разом 128” [14, 242].

Результати наукового аналізу історико-ментуарної літератури першої половини ХХ ст. дають підставу стверджувати, що Митрополітний Ординаріат неодноразово наголошує на отцями-душпастирям на їхніх обов’язках боротися з ворожкою для церкви пропагандою. В одному з таких звернень було сказано, що готовий обов’язок священика – турбуватися про церкву та школу, а в проповідях та катехизаціях звертати увагу на шосту церковну заповідь, яка забороняє читати аморальні книжки та часописи. Крім цього, священики повинні відігрувати читальні культурно-освітніх установ, щоб при нагоді відбирати та ліквідовувати книжки та часописи “сумісного змісту”. Так, зокрема, священик В. Попадюк заявив: “Бо коли злі товариства посуть добре обичаї, то оскільки більше роблять це злі книжки. А друге жне слово має на читача великий вплив. Так повсякі, непомітно вкрадається зло до нашого серця, повсякі починають любити те, що ми недавно ненавидили...” [2, 20]. У національно свідомих релігійних колах української інтелігенції краю панувала думка, що католицька Церква, керована Святым Духом, постійно докладає максимум зусилля для популяризації християнських ідей і змішуючи протів безбожності у Інглії розповсюджувала “злі” книжки. Історичний досвід засвідчує той факт, що католицька Церква не лише забороняла своїм вірним читати безбожні книжки, а й наказувала навіть не тримати їх у руках: “Ми повинні так стерегти кожної безбожної книжки чи часопису, як гадини ідзовітої, як злодія, котрій нас обирає з найбільшого добра – з паски Божої” [10, 335].

Про яскраві приклади згубного впливу на людину читання аморальних книжок свідчить проведене антиетичне дослідження одного із католицьких священиків О. Артгофера – душпастиря Віденської їхніці. Делком злочинцем він запропонував відповісти на питання “Якій вплив на ваше життя мала преса?” Ось деякі відповіді:

1. “Я вірює свято тому, що писали безбожні книжки і часописи. На своїй шкірі переконаєсь, що недалеко зайдеться без Бога й релігії – найдальше до ‘їхніц’”.
2. “Я є переконаний, що ніколи не опиниться біля гратали, коли б не було лихої преси”
3. “Тепер Бачу, що все, що мене спікало в раз з ослабленням віри, виникає я в часописах та різних письмах”.
4. “Я розмірюю про втрачене щастя, здається мені, що можна було в тих письмах, що я їх читав, складається в один великий вираз: “Диявол”.
5. “Я був щастливий і чесний робітник. Однак, коли мені майбутній впав до рук декілька книжок сумісного змісту, враз зникло мое щастя” [7, 269].

Підсумковочим проведено дослідження, автор статті робить висновок, що з того “богата”, яке знаходитьться в незоральних книжках, никто не збудує собі помешкання для свого розуму, для свого серця. Більше того, кому хоч раз довелось скупатися у тій “духовній багноці”, важко стати чистим, уберегти свої помисли від аморальних думок, що ведуть до негативних вчинків. Варто зазначити, що національно свідомі світи, духовна та світська еліта галичан у своїх публікаціях, зверненнях до народу конкретно називали ті видання, газети, брошури та часописи, яких треба уникати. Так, часопис “Місіонер” за 1911 рік щоди заражав усі ті соціалістична та радикальна видання, як “Земля і воля”, “Тромадський голос”, “Зоря” [11, 374], а також москвофільські часописи “Русское слово”, “Русская воля”, “Прикарпатская Русь”,

“Голоса народу” та ін. [10, 334]. У них доволі часто гостро критикувалося все те, що було пов’язане з католицьким світоглядом, ставився під сумнів доктрини віри, висміювалися національні землі та традиції українського народу. На реторигине запитання “Що мають на меті безбожні проводники антигуманістичних ідей?” один із докторів релігійно-національного видання “Місіонер” відповів: “Соціалісти і радикали окружили вже наші родинні отинища; заразили наш люд безвір’ям, відібрали гнізла і розпусту. Вільності мудрагами висміяли всяку владу і всіх пориви чеснот. Схизматики опровергали цілу католицьку церкву і її співчуття... Отже здушили наш бідний народ, стиснули мові кліщами своїми письмами, зруйнували наші діти, розбивши їх серця, їх розум, їх чесноту, їх чесноту” [11, 376].

Яскравим прикладом і доказом того, що радянська держава, сповідуючи антирелігійні принципи та проводячи політику воюючого атеїзму, переступувала будь-які грани, пов’язані з католицьким світоглядом, стужить той факт, що більшовицький уряд видав так званий “індекс заборонених книжок”, які не тільки заборонялося читати в бібліотеках, а й тримати у приватних оселях. На перше місце у “чорній” списку була заражена Біблія, а також тільки релігійні книжки, як Коран, Талмуд. Винчались праді давньогрецьких філософів Платона, Аристотеля, Сенеки, Марка Аврелія та інших, яких заражували до ідеалістичних, тобто таких, чиї погляди суперечили матеріалістичному сприйняттю об’єктивної дійсності [3, 21]. Варто відзначити, що така політика радянського уряду щодо питань релігійно-морального змісту досить лояльно сприймалася галіцькою соціалістами та членами радикальних угруповань, що не могло не позначитися на справедливій критиці на їхню адресу з боку національно свідомих сил української громадськості краю в першій половині ХХ століття.

Для успішного проведення місяця “доброї преси” на сторінках релігійно-національних видань краю пропонувалися різноманітні методи та заходи, які допомагли б священникам подолати труднощі в цій важливій для парафіян справі. Так, зокрема, Львівські архієпархіальні відомості, узагальнюючи практичний досвід своїх передплатників із числа греко-католицьких священників, наголошували, щоб кожної із них зобов’язати:

1. Проголосити з проповідниці “місяць доброї преси” – сім’є, і посланки вірним, на що цей місяць призначений.

2. Виколосити бодай одну проповідь на тему зloitої доброї преси.

3. Викінити при церквах афіші про “добру пресу” і роздати на початку місяця “петючки” – (з пропорції 1 преторінок на 10 осіб населення).

4. Відбути нараду з кількома відповідними особами в парафії (н-д: членами Братства) для виснення того, що потрібно зробити для “доброї преси”.

5. Вислати “колектантів” з пожаженими преміарниками “доброї преси”. Вони повинні обйтися всі хати в парафії, збирати добровільні жертви, записуючи адреси передплатників, репрезентуючи “Місіонер” для найбідніших родин.

6. Кожної неділі під час “місяця” по Службі Божій відмовляти “за всіх молитися Благодат...” в намиренно поширення католицької преси.

7. У кінець місяця здати до деканального уряду: а) з того, що зроблено; б) які успіхи привнесла акція місяця “доброї преси” [1, 6-7].

Підсумовуючи названу програму дій, яка була спрямована на пропагування та розповсюдження католицької преси серед українських галичин, варто розглянути один із звітів священників про передплату національних видань у своїх парафіях. Результати надісланісм данісні із трьох деканатів дали можливість об’єктивно висвітлити процес розповсюдження національних видань, зокрема католицької преси, серед галичин, а також виявити їх читачівські потреби та зацікавлення. Слід зазначити, що деканати були визначені вибірково (див.табл.1) [15, 18-20].

Аналізуючи таблицю, можна зробити висновок, що найбільшою популярністю серед галичин користувались такі видання, як “Місіонер”, “Правда”, “Наш приятель”, “Новий час”, у яких популярнізувалися християнські ідеї тачення. На думку одного із передплатників часопису “Місіонер”, наявність у родинах доброї християнської преси служила гарантією того, що її членки розширювали католицький світогляд, укріплювались у надії, вірі та любові, які необхідні для праведного життя. Так, передплатник був у说服енний, “Щастливі ті люди, що

мають добре часописи. Їх знання росте, вони вчаться мудрості як щастливо в світі жити, як від ліка боронитися, вистерігатися..." [5, 225].

Таблиця 1

Деко- ваг	Прехо- дить до	Доб- рой пас- тар	Місі- онар	Наш при- єтель	Бо- го- слов- іє	Н- ів-	Но- ва зо- рі	Про- ект	Ме- та	Неді- ля	Ско- бодж	Ді- по	Но- жний час	Час
Вула- чий	душпас- тарів	19	28	4	2	7	20	14	4	6	-	3	4	-
	місіє- востей	-	716	87	-	1	20	122	1	14	22	15	46	-
	разом	19	744	91	2	8	40	136	5	20	22	18	50	-
Гусакен- ський	душпас- тарів	17	140	20	-	8	20	21	8	6	-	3	5	-
	місієво- стей	-	628	65	-	-	18	111	5	24	50	11	43	2
	разом	17	768	85	-	8	38	132	13	30	50	14	48	2
Сокаль- ський	душпас- тарів	11	12	8	5	6	14	12	3	3	-	1	4	-
	місієво- стей	-	223	78	-	-	34	39	4	21	6	11	32	2
	разом	11	235	86	5	6	48	71	7	24	6	12	36	2
Вінниць- ький	душпас- тарів	243	477	146	28	95	295	281	76	73	3	54	52	1
	місіє- востей	-	8158	1307	1	4	339	1725	154	426	488	208	584	138
	разом	243	8635	1450	29	99	634	2006	210	499	491	267	636	139

На основі аналізу результатів дослідження, які описують стан передплати національних видань у трьох парофіях Галичини, можна зробити висновок, що релігійно-духовна література користувалася великим популярністю серед українського населення. Щоб задовільнити читальські потреби парафіян на друковане слово, греко-католицьким священникам потрібно було досягти зусиль, щоб придбати якомога більше "добрих" книжок, християнських часописів у вигляді католицьких видань.

У цей період на сторінках релігійних видань Галичини популярністю були газети: "Католицький часопис – це незламна могутність!", "Через читання – до католицького усвідомлення!", "Через усвідомлення – до перемоги над злом!" [16, 274]. Відстовувалася думка, що читання католицьких видань сприяє поганому утвердження в молоді моральних засад, розширює атмосферу світогляду та християнські знання, утверджуватиме у вірі, вчитиме шанувати церкву та розвинуті релігійну науку.

Як було вже зауважено, найбільшою популярністю серед галичинян користувалася релігійно-національний часопис "Місіонер". Головний редактор "Місіонера" в своїй статті "Чого ми хочемо?" (Місіонер Пресвятого Ісусового Серця – Жовква, 1935. – Ч.1) описав головні завдання, які мали стояти перед часописом. По-перше, часопис писатиме про те, що буде сприяти релігійному усвідомленню галичинян. На думку автора статті, кожний українець має стати "ревнем" католицьким та свідомим християнським не тільки перебуваючи на Службі Божій, а й в особистому житті. По-друге, на сторінках видання будуть статті, які пропагуватимуть силу та могутність української греко-католицької церкви, розповідатимуть про загальну значення церкви в житті українського народу. Називаччи церкву найдорожчим скарбом нації, редактор "Місіонера" зауважував: "В ній нас учать знати Бога, молитися до Нього, вчать нас жити по Божому, вчать нас шукати в ньому помочі, розради, потіхі" [17, 2]. Автор висловлював сподівання, що в недалекому майбутньому українська греко-католицька церква, виконавши екуменічну місію, поєднану на неї Богом, зможе об'єднати в єдине ціле увесь український народ із столицею в місті Києві. По-третє, часопис досягатиме максимум зусиль для того, щоб поширити серед галичинян культу Христового Серця. На переконання головного редактора, шанобливе ставлення до Пресвятого Ісусового Серця наповнитиме душі країни добрим, миром, благословенням, які так потрібні українському народу у важкий

міжвоєнний період. Конкретизуючи розкриття завдань найпопулярнішого релігійного часопису Галагіони, слід зауважити, що вони враховували основні агітаційно-пропагандистські моменти діяльності церкви в цьому напрямку. Так, зокрема, на останніх сторінках "Місіонера" констатувалось, що він:

- роз'яснює в доступний спосіб християнські правди;
- несе поучення побожного, духовного читання;
- містить усякі оповідання релігійно-духовного характеру;
- дає пояснення почитання Найсвятішого Христового Серця;
- спідкує за розрекламованого католицького життя серед українців;
- обороняє життя перед усілякими небезпеками;
- подає важливі вісти з життя католицької церкви й цікаву інформацію про події у світі;
- дає всілякі поради і життєві вказівки своїм читачам;
- найдавніший і найвірніший приятель українських католиків у всіх землях, у всіх його радісніс т і сумисні переживаннях;
- несе в свою опіку й благословення Христового Серця, бо він є Його Місіонером [4, 131].

Дослідженням наведеною статей релігійного змісту першої половини ХХ століття підтверджено, що наявність в українській громадськості краю часопису "Місіонер" було поєднанням фактором не тільки в пропагуванні християнського вчення, а й у моральному вихованні української молоді, яка із захопленням читала найпопулярніший релігійно-надіональний часопис. На підтвердження цього факту можна навести морально-етичні правила з "Місіонера", які пропонувалися галицькій молоді для вироблення в собі християнських чеснот, зокрема у стосунках з близькими.

1. Всюди і завжди будь для них добром пристадом.
2. Щодо убрання, заховай християнську скромність, не отглядаєшся на моду, бо модою не одяну християнську душу з атаками діків на вічну потибелю.

3. Будь обережній, а радше ніколи не приставай з теми особами, що є тобі нагодово до гріха.

4. Щодо забав, які завжди мусять бути в міру, нехай на них будуть також і старші чесні особи, щоб не тратитися щось незіцької; пам'ятай, що перед Богом і небом не скриє тебе ні закуток найбільшої гущавини, ні темрява найтемнішої ночі.

5. Ніколи не читай книжок пустесі, а тим більше не вільно тобі брати до рук книжки проти віри та звичаїв, бо їх виразно зникає церковна заповідь.

6. Всюди походи по-християнськи; всякі непривичні жарти чи бесіди в твоїй присутності не повинні мати місця, а тим більше ти не повинен ніколи собі за них позволити.

7. Пам'ятай, що клятви та прокляття понижують людську гідність, не кажу вже про християнську.

8. Як ти обмовляєшого, то ніколи не знайдеш ні широти, ні отвертості. Кожний буде тебе вистергати, як того, що сіє незгоду і є діловою сатани.

Без сумніву, ці життєво практичні поради враховували моральний аспект піднятості проблеми, оскільки спиралися на традиції етики та моралі християнського світобачення, що давало змогу українському школянству вкористати в собі такі риси характеру, як скромність, терпеливість, доброзичливість, послухливість, почуття власної гідності. Поради стосувались розуміння молодого людина християнськими традиціями та обрядами, усвідомленням релігійної науки та практики у власному житті. Зокрема, зазначалось, що у побожності потрібно звертати увагу на ревності, з якою належать служити Господу Богу, будити в собі потребу та любов до таких речей, як молитва, Сповідь та свята Причастя.

1. Не соромся вести побожні разомови з особами, що з якими пристаєш, покажи їм своєю бесідою, що тобі йде про добро їх душі.

2. Говорій про значення і користь частої сповіді і частого свята Причастя.

3. Всіма способами поширюй побожні книжки й католицькі часописи. Нехай ні у твоїм домі, ні в домі твоїх знайомих не зібраєте передусім "Місіонера" [13, 134-135].

Аналізуючи діяльність найпопулярнішого релігійного видання краю в першій половині ХХ ст., доцільно відзначити той факт, що присильників католицького видання "Місіонер" у цілій Європі було чимало, оскільки пам'ятати про те, що "Місіонер є на те, щоби провадити людей до Бога, а відвертав від диявола" [10, 333]. Виходячи різними мовами, "Місіонер" мав змогу

популяризували християнські засади моралі в багатьох країнах світу. Слід зазначити, що у 1936 році в Римі було організовано виставку католицької преси, на якій проінформовано присутніх про кількість надрукованих за 1 місяць проміжоків "Місіонера" в різних країнах Європи [8, 68]:

Австрія – 39.000	Португалія – 4.400
Албанія – 700	Румунія – 1.300
Англія – 19.000	Мадярщина – 2.100
Бельгія – 14.000	Фінляндія – 500
Голландія – 5.500	Франція – 27.000
Греція – 1.100	Чехо-Словаччина (число мовою) – 5.000
Ірландія – 253.000	(слов'ян. мовою) – 23.010
Латвія – 11.500	(укр. мовою) – 1.200
Литва – 20.000	Югославія – 27.000
Польща	(пол. мовою) – 133.000
Галіччина	(укр. мовою) – 33.000

Порівнюючи кількість проміжоків "Місіонера", виданих у різних країнах Європи, варто зазначити, що позбавлені своєї державності, економічно відсталі галицькі українці набагато випереджали за цим показником таїх провідних країн світу, як Англія, Бельгія, Голландія, Франція та ін. Таким чином, підтверджуючи свою релігійну свідомість та працодну побожність на початку ХХ ст., галичані розуміли, що за кількістю видатників у краю книжки, журнали, часописів, зокрема релігійно-духовного змісту, можна було робити висновки про ступінь культури громадян: "...не тим народи сильні, що їх багато, а тим, як вони горнуться до інших, в яких вони в них пошані" [6, 173].

Отже, інтерпретуючи маркування митрополита Андрея Шептицького щодо релігійних основ українського народу, можна твердити про єдність української національної ідеї з релігійною, що стала універсальністю історично найменшої в історії національної самосвідомості галичан. Приналежність галичанам до національної церкви, активна участь у справах, спрямованих на пропагування християнських ідей (у даному випадку, передплати "Місіонера"), розіймався у суттєльстві не тільки як пропаганда моральності, високої особистої культури, а й як своєрідний зв'язок громадянських чеснот, тісно пов'язаних з реалізацією державної ідеї. Слід зазначити, для успішної агітаційно-пропагандистської діяльності церкви Митрополигом Ординаріатом було органіовану цільову акцію "місяць доброї преси", спрямовану на популяризацію християнських ідей, розповсюдження католицької преси та знешкодження літератури аморального змісту. На основі аналізу статистичних даних, наведених УГКЦ щодо передплати національних видань у парафіях Галичини, з'ясовано, що найпопулярнішим часописом серед українського населення краю був релігійний маслянич "Місіонер". Проведене дослідження підтвердило, що читання католицьких видань сприяло утвердженню в галичан моральних засад, поглиблювало релігійний світогляд та християнські знання, утверджувало у вірі, викликало шанувати церкву, рідну мову, національні традиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акти місяця доброї преси // Львівські Архієпархіальні відомості – Львів, 1932. – Ч.1. – С.6-8.
2. З юголицької і руської журналістики // Ніва. – Львів, 1909. – Ч.2. – С.77-78.
3. Індекс західноукраїнської Болниці // Місіонер. – Жовква, 1930. – Ч.1. – С.21.; 1931. – Ч.4. – С.12-14.
4. Календар Місіонера на 1936 рік. – Жовква, 1936. – 131 с.
5. Католицька преса, радіо та кіно // Місіонер. – Жовква, 1938. – Ч.10. – С.225-226.
6. Книжка // Життя і знання. – Львів, 1934. – Ч.10. – С.173.
7. Літка преса // Місіонер. – Жовква, 1937. – Ч.12. – С.269.
8. Місіонарі Іусового серця в числах // Календар Місіонера на 1938 рік. – Жовква, 1938. – С.67-68.
9. Наша дорога // Місіонер. – Жовква, 1930. – Ч.7. – С.153-155.
10. Не читайте безбожних газет // Місіонер. – Жовква, 1911. – Ч.11. – С.333-335.
11. Поборювання безбожних писем // Місіонер. – Жовква, 1911. – Ч.12. – С.372-376.
12. Попадюк В. Екскорт на Над по Просвіці. // Сівець. – Львів, 1939. – Ч.1. – С.20-21.
13. Практичник християнського життя // Місіонер. – Жовква, 1936. – Ч.6. – С.134-135.
14. Престанівський В. Католицька преса // Ніва. – Львів, 1935. – Ч.7-8. – С.238-243.
15. Справа преси в парафіях Станіславівської єпархії в 1931 р. // Вісник Станіславівської єпархії. – 1933. – Ч.1-3. – С.18-20.

16. Через добруїч аспекти до побуди над злом // Місіонер. – Жовква, 1936. – Ч.12. – С.273-274.
17. Чого ми хочемо // Місіонер Пресвятого Ісусового серця – Жовква, 1936. – Ч.1. – С.2-3.

Оксана СТЕПАНЮК

ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТІВ ВЧИТЕЛІВ УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЙ ГАЛИЧИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*Якщо вчитель поєднує в собі любов до
страгн та учнів, він – ідеальний учитель*
Л. Голстий

Початок ХХ століття в Галичині ознаменувався перемінами національного світогляду і великою активністю в усіх діяльностях громадського життя, а найбільше в освіті. Тому такою важливовою була проблема підготовки та самовдосконалення вчителя, зокрема учительських семінарій, які готовили вчителів народної школи.

На цю проблему звертали велику увагу вчителі педагоги того часу, вони були актуальними у вітчизняній педагогічній журналістиці кінця ХІХ – початку ХХ століття. Наукові, методичні рекомендації, аналіз роботи вчителів можемо знайти в працях Т.Лубенця, Б.Грінченка, С.Русової, Я.Четіги та ін. Завдяки їм було сформовано модель ідеалу вчителя початку ХХ століття. С.Русова висказала, “що бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Науки і Правди” [12, 23]. Г.Вредьона в “Газеті шкільний” писав: “вчитель поспіканій стати живим зразком усного прекрасного, доброго, пожитнього, щоб свідкитися розумом, повагою, таутом, любов’ю, науковою” [9, 63]. С.Миропольський стверджував: “У сущістті вчитель є тією постатью, на яку постійно звертає увагу народ, і тому його особистість має бути бездоганною, досконаловою, високою стояти в громадській думці і служити прикладом для наслідування” [8, 64].

Психологічно-педагогічну характеристику особистості вчителя учительських семінарій Галичини початку ХХ століття можемо скласти на основі аналізу архівних документів, спогадів колишніх учнів.

Випускники чоловічої учительської семінарії м.Чорткова Тернопільської області О.Маньовський та Й.Гідралевич у спогадах не просто згадують учителів, які навчали їх, а чітко визначають їх професійні якості, наголосують на важливості їх загальнолюдських рис, що були прикладом, гідним наслідування майбутнім учителям народних шкіл.

“П.Піонтковський – директор учительської семінарії, дуже серйозна та рішуча людина, у вчителів та учнів викликав повагу.

Д-р Тауб – вчитель математики, програмовий матеріал викладав зрозуміло, чітко. Як людина був добром, спокійним.

Кассіян – вчитель історії, подїї в історії відповідав цікаво, розповідав значно більше, ніж давав підручник, іноді повідомляв про заборонені події.

В.Коваль – вчитель філології, суворий, вимогливий, справедливий. Учні дуже часто зверталися до нього під час вирішення суперечок” [6, 31].

Коротку характеристику спрямованості педагогічної діяльності вчителя математики та фізики Д.Пігути дає д-р Михайло Савеевицький: “Дмитро Пігута – вчитель-патріот, понад все цінив у людях чесність, відданість традиціям народу, ці ж риси намагався виховати і у своїх учнів” [6, 33]. Про свійський підхід до організації навчання в семінарії згадує колишній учень учительської семінарії в м.Чорткові Петро Лисак. Він наголосує, що вчителі-українці Д.Пігута, І.Косак, В.Коваль викладали українською мовою такі предмети, як математика, біологія, основи господарства; поряд з українськими термінами вони давали польські. Іноді траплялося, що вчителі-польські, які викладали історію, географію, фізику, гімнастику польською мовою, позідомити основні терміни українською мовою [6, 37].

Змістовним доповненням до професійного портрета вчителів учительських семінарій Галичини початку ХХ століття є матеріали, зібрані Василем Пруштівським у книзі “Мое навчання в Бережанській семінарії”. Він відзначає їх ґрунтовну професійну підготовку, педагогічний таукт, велике почуття відповідальності за якість навчання та рівень викованості

майбутніх учителів народних шкіл. Підтвердженням цього є спогади: “Ангін Чарковський – вчитель історії, вимагав точного знання фактів і дат” [10, 15]. “Йосип Чачковський – вчитель математики, надзвичайно доступно викладав програмовий матеріал, працював виключно захопленням ігор у своїх учнів” [10, 23]. “Карл Стернад – вчитель німецької мови, поєднував в собі вимогливість і доброту, що рідко кому з педагогів вдавалося. Учні відчували це під час навчання і на іспитах і за це шанували його безмежно” [10, 27]. “Іван Вербицький – історик, син композитора Михайла Вербицького, знаходив дуже тонкий підхід до кожного учня, робив це непомітно, доброзичливо” [10, 28].

Справжнє захоплення в учнів чоловічої учительської семінарії в м.Бережанах виявляв учитель працододя Северин Плахтенко, бо був людиною енциклопедичних знань, досконало володів німецькою, польською, латинською, французькою та італійською мовами.

Високу оцінку педагогічної діяльності учителів приватної учительської семінарії в м.Коломиї Станіславської області дає Крайова шкільна рада. Серед відзначених – учитель української мови Лев Гнатишик, німецької мови – Михайло Роздольський, польської мови та гімнастики – Михайло Книш, історії та географії – Йосип Чайківський, математики і фізики – Нікіфор Данота, рисунків і картографії – Стефан Михайлук, співів і музик – Шніцлер, ручних робіт – Броніслава Галібейова [3, 21]. На основі спрощованіх нами документів можемо зробити висновок про те, що більшість учителів учительських семінарій Галичини широко дбали про належний рівень освітньої та професійної підготовки учителів народних шкіл.

На початку ХХ століття особливо цінувався педагог-митець, педагог-творець, який засвоєвав педагогічну науку не лише розумом, а й усім свійм єстеством. Це є вищий прояв педагогічної майстерності, бо в такому разі педагог переосмислює, доповнює наукові педагогічні ідеї, стівідносність зі своїми поглядами і створює власний підхід до здійснення педагогічної діяльності. Саме такі риси були властиві більшості вчителів учительської семінарії в м.Заліщицях Тернопільської області. Директором семінарії був Тадей Мандрубур, українець, син учителя, директора школи в м. Тернополі, греко-католик. Він розмовляв українською мовою, добре її знах, уважав за її чистоту. При його підтримці, а часто і з його ініціативи, організувались вечори, присвячені І.Котляревському, Т.Шевченку. Задля йому українська мова була обов’язковим предметом у приватній польській гімназії в м.Заліщицях. Педагогічний колектив учительської семінарії складався з шістнадцяти вчителів – чоловіків. За національністю – 14 поляків, 1 українець та 1 німець. Василь Верига, колишній учень чоловічої учительської семінарії в м.Заліщицях, в книзі “Там, де Джестер круто в’ється” ділиться спогадами про даній навчальній заклад. Глибокий спілк в його пам’яті залишився вчителі семінарії. Він відзначає, що всі вони мали грунтовну наукову підготовку, досвід роботи в народних школах, гімназіях, деято поєднували роботу в учительській семінарії та інших навчальних закладах. З особливим теплотою згадує він вчителя співу і музики Францішека Консьора: “чесна людина, талановитий музикант, до всіх учнів ставився по-батьківськи” [3, 34].

Яскравою сторінкою в історії учительської семінарії в м.Заліщицях був період, пов’язаний з діяльністю доктора Осипа Маковея – вчителя української мови та літератури в учительській семінарії в Черніцях, Львові, громадсько-політичного діяча, відомого письменника, публіциста, редактора журналу “Зоря” (1893-1895рр.), редактора часопису “Барвиюк” (1895-1897 рр.), одного з редакторів “Літературно-наукового вісника” (1896-1899рр.) у Львові.

Учні семінарії згадують: “Осип Маковей був гумористом і креативом, сам грав на бандурі і люті, акомпанював під час виконання пісень. Це була всебічно і багато обдарована людина, яка, знаючи з власного досвіду тірю життя українського селянства, віддавала всі свої сили для свого народу” [3, 91]. Високу оцінку діяльності О.Маковея дає д-р Михайло Соневицький: “Вимогливий, доброзичливий, учитель-патріот, що завжди в критичні хвилини віддавав себе до диспозиції українського громадянства” [3,95]. Співзвучним є висновок, до якого присів І.Франко: “Серед українських письменників кінця ХІХ – початку ХХ ст. одне з видатних місць займає О. Маковей – талановитий новеліст і поет, визнаний народом педагог” [3, 128].

Йосип Кріль у книзі “Осип Маковей” пише: “як творець із своїми “братами” по духу, слову, своїми колегами: Ольгою Кобилянською, Лесем Мартовичем, Марком Черемшинським, в Каменяріві зброяні робили добру й корисну роботу: іскрами вогню гартували могутність його величності Слов’я” [7, 132]. Як надзвичайно релігійна людина, Осип Маковей сказа-

зберігав українські народні звичаї, традиції. Він доклав багато зусиль для того, щоб учили учительської семінарії не лише мали грунтовну професійну підготовку, а й були носіями національних традицій. Василь Верник відзначає: “Д-р О.Маковей виявився не лише добрим директором чоловічої та жіночої семінарії, він став справжнім батьком української молоді. Молодь часто відвідувала прогулки до Буковинських лісів, або поїздки членом по Дністрові, в яких брав участь і д-р Маковей. При таких нагодах він проводив дискусії на різні теми, сповідював молодіжним хлопцям та дівчата різних історій, які мали великий вплив на розвиток національної свідомості української молоді” [3, 93].

Вміла і творча праця директора Осипа Маковея в поєднанні з колективом учителів Заліщицької учительської семінарії, незважаючи на всі несприятливі умови, а може саме через них, стала гордотою, у якому молоді хлопці та дівчата різних поєтів Галичини гартувалися на свідомих сюжетах і дочік народу [3, 3]. Серед випускників Заліщицької учительської семінарії є чимало видатних особистостей. Це – Яків Князь – випускник 1913 року, вчитель народної школи в с. Снов'янка Борщівського повіту, згодом корунжий Української Галицької Армії; Павло Баранецький, Микола Гарболянський, якіх замордували більшовики в 1920 році; Дмитро Ткачук – поручик УГА, учитель української учительської семінарії в м. Крушевець (Сербія); Тадей Юрійчук – викладач філософії у Варшавському університеті; Іван Ткачук – викладач музики Варшавської консерваторії, талановитий діяркент і композитор, професор; д-р Богдан Гнатюк – викладач інженерної справи в технічному університеті в Данцигу, спеціаліст у галузі аеронавтики США. Справедливо є висновок Василя Вериги: “Завдяки Осипу Маковею з Заліщицької учительської семінарії вийшло багато “безіменних погутатарів” та “камандрів”, що орали ціліну українського духу, сили зерно правди, зерно науки, а з тим і національної свідомості серед свого народу. Вони своєю працею пам'ятали скелі знекіри і скріпляли віру в краще майбутнє цього народу” [3, 223].

Ідеалом вчителя вважає, учительської семінарії – скромна, кінця ХІХ – початку ХХ століття можна вважати Олександра Барвінського. Б.Гречин у монографії “Тромадсько-просвітницька та педагогічна діяльність Олександра Барвінського” відзначає: “О.Барвінський був одним з найвиразніших українських педагогів, свою працю він брав дуже піважно, був надзвичайно точним і обов’язковим, на пекції ніколи не присходив непідготовленним.

Уесь час свого учителювання тримався засади, що завданням учителя є не класифікувати, а вчити і виховувати молодь. Тому намагався за допомогою доступного і ясного викладу довести учнів до розуміння предмету і звикнування в нім. Барвінський уживає усіх можливих засобів, щоб попоганити їм науку. І хоч він намагав від них строго точного знання предмета, та учні цінили його право і посвяту для них та були всі – без різниці національності – щиро до нього прис “як ан” [4, 105].

На основі матеріалів, з найденіх І.Левицьким серед документів Міністерства освіти, можемо доповнити характеристику О.Барвінського. Він мав чудові здібності, широку загальну освіту, володів наукальним матеріалом, високо грунтовно і домагався бажаних результатів, займається багатогранною літературною діяльністю, з колегами перебував у гармонійних відносинах, точно дотримувався розпорядження вищих органів влади, з великою повагою ставився до учнів, незважаючи на їх національність.

Працюючи вчителем учительської семінарії, головну увагу звертає на те, щоб випускники були добре підготовлені до дидактично-виховної праці, розуміли свої обов’язки перед власним народом і свідомо їх виконували. “Освіта і наука, – твердив він, – мають стати підвалинами добробуту народу. А щоб шкільні закони не були мертвовою буквою, створено учительські семінарії для підготовки учителів для народних шкіл. Для їх утримання, на кафедрах приклади і стипендію для учнів віддано велика кошти... На вас, хто вчиться, – сказав О.Барвінський, – лягає обов’язок віддати за всі ласки монархі, а віддати можна лише суспільному і ретельному працю” [4, 15]. У промові до учнів Тернопільської учительської семінарії О.Барвінський закликав: “Працюйте ретельно, намагайтесь ідти народу з темнотою. Сіймо здорове зерно на доручений нам інші, аби не прийшов неприємель і не засів кукулю між пшеною” [1, 16].

Важливі штрихи до професійного портрета О.Барвінського додає колишній учень Тернопільської учительської семінарії Т.Білецький: “На другу годину входить професор

Барвінський, який під час вивчення української мови та історії прощеплює любов до народу, серед котрого працювати будемо. У розмові постійно наголошує: се твій брат, ти з костки і крохі твої сам, ти висше станеш просвітого від него, ти маєш станути серед него та просвітити его” [2, 35]. Олександр Барвінський постійно наголошував майбутнім вчителям народнішої школи: “Коли кого любимо, для него і інакше працюємо. Любимо своїх дітей, дружину, рідну – для них і схотимо працюємо, для них посвящаємо всі сили свої, щоби їм легше придбати добра. Люблім народ, котрий нас живить, серед котрого працюємо, з котрим живемо” [2, 37].

Високо оцінює працю О.Барвінського К.Студинський: “У велику заслугу О.Барвінського треба почислити те, що на становищі вчителя гімназії і учительської семінарії висовував цілий ряд добрих робітників та вірних синів українського народу. На них він висував свою працею, точністю і незвичайністю таактом. Хоч домагався від них основної науки і знань, користувався серед них повагою, бо був їм щирим отікуном та приятелем” [14, 219].

У працях О.Барвінського знаходимо конкретні вимоги до вчителя: “творчий вчитель діється на письмову роботу учня, як на будівлю. Як будівничий, учитель складає план будівництва, радить зводи і як придбати матеріал для нього. Він повинен працювати до тих пір, поки діло не звільгиться майстра” [13, 105].

Високий професіоналізм, педагогічна досягнення О.Барвінського було оцінено владою. У 1893 році з нагоди 30-річного ювілею правління імператора Франца Йосифа I його було нагороджено орденом Залізної корони III класу. В 1906 році присвоєно титул урядового радника, в 1908 році нагороджено почесною медаллю за 40-річну службу, в 1910 р. присвоєно титул радника двору, а в 1917 році він став членом палати вельмож.

Педагогічна наука на початку ХХ століття на перший план ставить вимоги до професіоналізму вчителя: любити свою справу, глибоко розуміти дитячу природу, фундаментально вивчати загальні та спеціальні науки, знати мету, завдання, зміст та форми педагогічної праці, отримувати методику викладання, бути добрим, справедливим, терпеливим, рішучим, енергійним, розсудливим, сумлінним, самовідданим, скажінним, неупережденним, мати тверду волю, наполегливість, пильність. Аналіз архівних матеріалів, спогадів учнів учительської семінарії, які працювали О.Барвінській, дають нам право зробити висновок: Олександр Барвінський був не лише видатним педагогом свого часу, він став ідеалом вчителя і для наступників поколінь.

Видатні педагоги, журналисти початку ХХ століття неодноразово наголошували, що ефективність педагогічної діяльності вчителя залежить від того, “наскільки він одухотворений, сповнений високих принципів та священного трепету перед Всевишнім” [11, 119]. Духовність педагога – це його здатність спрямовуватися на вихід з загальнолюдські, християнські цінності в їх єдності. Однак із найбільш пошпреніших шляхів досягнення високого рівня духовності майбутніх вчителів народнішої школи було вивчення релігії в учительських семінаріях. Описані архівні матеріали, спогади учнів, викладачів учительських семінарій дають нам право зробити висновок про те, що більшість священиків – вчителі катехизу були високими аліфікованими спеціалістами з великим досвідом роботи у церквах. Часто вони вміло поєднували навчання учнів катехизу, музики та церковного співу.

Особливу популярністю серед учнів учительської семінарії в м. Заліщиці користувався катехіз о. У.Туржевич; священик, учитель катехизу о. О.Гуньовський – в чоловічій учительській семінарії в м. Чорткові. Учень останньої О.Маковський згадує: “Отець О.Гуньовський – священик дуже передових поглядів. Він не дотримувався букви підручника, часто висловлював власні думки, робив філософські висновки” [6, 38].

На початку ХХ століття в чоловічій учительській семінарії в м. Заліщиці працювало два катехізти: о. Софрон Глібовецький настав учнів греко-католицьких, а іссьондза Доманський працював з учнями римо-католицьких. Різні за походженням, віросповіданням, національністю, вони неадекватно вписували на формування особистості вчителя народної школи. Прихильність до учнів семінарії, толерантність були характерними для польського патріарха, іссьондза Доманського, священика Й.Раковського. Про священика Й.Раковського учні семінарії згадують: “свідомий українець, саме він внес новий дух в у семінарію” [3, 39]. Різночайшою була його діяльність в учительській семінарії, він організовував кати-читальни “Просвіти”, був засновником філії “Сільського господаря” в м. Заліщиці, головою Руського (Українського) педагогічного

товариства, опікуном гуртожитку "Сєвєродонецька бурса". Колишній учень семінарії Василь Верига відзначає: "Отець І. Раковський належав до тієї частини українського духовенства, яке забезпечило національне відродження Галичини" [3, 40].

Особливої уваги заслуговує діяльність учителя-cateхіста о. Туркевича. Він навчав учнів співу, диригування хором, який діяв при культурно-освітньому товаристві "Руська бесіда". Словом і ділом він вплиував на національне виховання молоді, проклав у неї любов до української пісні та музично-хорового мистецтва. Близькі приятельські взаємовідносини О. Туркевича з вихованцями семінарії зміцнювали почуття єдності між українськими учнями та учителями. Хоч не довоно працював він у м. Заліщицях, але запам'ятав про себе присотніми спомінами перед усіх тих, хто його знає та кого він навчав [3, 39].

Василь Верига відзначає, що не всі священики семінарії були духовниками та просвітницькими наставниками молоді: "cateхіст о. Софрон Глібовецький вороже ставився до всього українського; cateхіст о. І. Сахніцький був надзвичайно сузорий в поведінці з учнями, відносини з молоддю були напруженими, учні оскаржували його поведінку у греко-католицькій Консисторії в м. Станиславові... Пребуваши до Заліщиць, він став головою гуртожитку, але більше уваги предстало громадському життю, ніж своїм обов'язкам як cateхіста, а тим більше учням семінарії" [3, 40].

На основі опрацьованіх архівних матеріалів, спогадів вихованців семінарії Галичини можемо зробити висновок, що більшість вчителів учительських семінарій відзначалися високим професіоналізмом. Велику роль у набутті нових професійних знань відігравало вивчення та аналіз педагогічної думки, вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду. Високо цінився вчитель, який золодів грунтовними теоретичними знаннями, зміг застосувати їх на практиці, виробив власну систему педагогічного впливу на вихованців. Більшість учителів учительських семінарій були національно-свідомими, культурними особистостями, духовно благатими, гуманістичними людьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верінський О. Промова до студентів учительської семінарії в Тернополі в честь 25-річчя подружжя інтератора Франца Йосифа і Елізавети. 24 лютого 1979 р // ЛНЕ, відділ рук. ф.11 (Барв.), спр.4357, арк. 16.
2. Бітенський Т. Записки учителя // Учитель. – 1893. – ч.3 – С.37.
3. Верига В. Там, де Дністер круто в'ється я. Історичний варік високово-освітньої політики в Галичині на прикладі учительської семінарії та гімназії в Заліщицях. 1899-1939. – 2-е вид. – Львів: Каменяр, 1993. – 276 с.
4. Гречин Б. Громадсько-просвітницька та педагогічна діяльність Олександра Верінського. – Івано-Франківськ. – 2001. – 230 с.
5. Зкин про організацію і діяльність учительської семінарії в м. Коломиї. Центральний Державний Історичний архів України у Львові, фонд 178, – опис 2, – справа 5125, 23 арк.
6. Історико-мемуарний збірник Чорнівецької обсерви. – Нью-Йорк – Паріск – Сідней – Торонто. – 1974. – 922 с.
7. Кріль Й. Осип Маковей. – Катів. – Зкаміл. – 1966. – 147 с.
8. Миропольський С. Учитель народної школи // Народна школа. – 1872. – IV ч. – С.64.
9. Пікасено Еліна. Модель ідеалу вчителя (за матеріалами педагогічної журналістики другої половини XIX – початку XX ст.). // Рідка школа. – №2. – 1998. – С.63-65.
10. Prychlyivskyi Vasyl. My teaching in Berezhany seminarium. – Торонто. – 1922. – 76 с.
11. Релігійні якісні основи нравственности и целесудорів'я // Педагогіческий сбормник. – 1900. – №2. – С.119-120.
12. Русова С. До сучасного становища народногочителя // Світло. – 1912. – Кн.б. – С.23.
13. Сохощинський І. Олександр Верінський // Історичні постаті Галичини XIX-XX ст. – Нью-Йорк. – Паріж – Сідней – Торонто. – 1961. – С.102-117.
14. Студніцький К. Олександр Верінський // Український ілюстративний календар товариства "Просвіта" з літературно-науковим збірником на землях під рік 1918. Рімськ.41. – Львів. – 1918. – С.209-223.

КРЕМЕНЕЦЬКИЙ АВІАМОДЕЛЬНИЙ ГУРТОК ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК МІСЦЕВОЇ ШКОЛИ ПЛАНЕРИЗМУ

Історія західноукраїнського авіабудування незвіднельно пов'язана із розвитком цієї галузі у Польщі, під окупацією якої, як відомо, перебували до 1939 р. західноукраїнські землі. Розпочалася вона з діяльності легендарного польського чернеця, який начебто використовував для поплавтів планер [17, 178]. 1 квітня 1784 р. піднімається в повітря перший польський авіаційний апарат – повітряна куля. У 1896 р. польським конструктором створюється перший вітчизняний планер, а 1910 – злітає в небо перший літак польської конструкції [9]. Ці та інші факти свідчать, що тогочасна Польща у цій галузі намагалася не відставати від таких провідних держав, як США, Англія, Франція, Німеччина, Росія та ін.

Перед Первою світовою війною у поляків налічувалось більше двох десятків авіаконструкторів і був чималий досвід в галузі авіабудування. Але незважаючи на це, вони не були спроможні розглянати власну авіацію у повному силу, оскільки на той час ще не мали незалежної і суверенної держави.

Перші дрібні польські авіаційні формування почали з'являтися під час Першої світової війни: спочатку у французькій, а пізніше – у російській та австрійській (непогано) арміях. Саме 14 листопада 1918 р. була створена перша установа, яка керувала всією польською авіацією – Відділ повітровій армії технічного департаменту Міністерства військових справ. Дещо пізніше (1919 р.) при Міністерстві залізничних доріг створено Управління цивільної авіації. Упродовж 1918–1921 років відкривається Багато навчальних закладів, пов'язаних з авіацією [9].

У післявоєнний час молодій державі зі слабкою економікою та розвиненою індустрією наслідки перед необхідно було забезпечити свою обороноздатність. Щоб запустити до цього широкі верстки населення, створювалася різноманітні військово-спортивні товариства і організації, які взяли на себе обсягна гасла “Будуй і купуй в себе” та “Молодь – на спортивний фронт”. Особливу увагу надавалася запусканню до них учнів шкіл. За допомогою цих організацій проводилася селекційна робота з відбору найбільш талановитої молоді. Цікаво, що для Польщі розвбудова галузі авіації мала особливе значення, адже на той час стан розвитку останньої виявлявся не тільки військову міць, а й політичний статус держави (місце держави в політичному світі).

Із метою запускання широких мас до активної участі у військово-спортивній та ратноканізаторській діяльності в галузі авіації та забезпечення повітряної оборони країни на початку 20-х років у Польщі створено Лігу повітряної оборони держави. Уже в 1926 р. її реорганізовано в Лігу повітряної і протигазової оборони (ЛППО). За її сприяння створювалися аероклуби, відкривалися школи пілотів, гуртки авіамоделювання, проводилася пропаганда авіації; підтримувалася діяльність конструкторів двигунів, літаків і планерів, друкування фахових видань [8].

У цей період у Польщі створювались осередки авіації у тихих містечках, де зараз починалися умови, необхідні для їх існування. Одним із них було місто Кременець. По-перше, це був науковий осередок Волині, де у 1920 р. Юзефом Пілсудським був заснований польський лицей. По-друге, природний ландшафт Кременецького повіту сприяв заняттям планерним спортом. По-третє, у місті постійно проводилася спортивно-масові роботи і багато населення займалося різними видами спорту (особливо зимового), отже люди були фізично підготовленими.

Цікаво, що польська реформа, здійснена в Польщі у 1932 р., також посприяла розвитку авіації у Кременці. Під час їїпроведення було внесено низку коректив в устрій школъ іншіх та у школіні гімназії. Серед них змін, що стосувалася Кременецького лицею, була також заміна восьмикласової математично-природничої гімназії на чотирнадцятирічну гімназію нового типу. Навчальні класи без змінення підснінні були прогресивнішими, вони більше відповідали вимогам тогочасного життя. У них було збільшено кількість годин на вивчення польської та новітніх зарубіжніх мов і, що найбільш важливо, було передбачено додаткові години для практичних занять, які охоплювали: фотографію, городнінство, домашнє господарство й авіамоделізм [13, 35].

У другій половині 1932 р. при Кременецькому лицеї з ініціативи професора Людвіка Гроновського був створений гурток авіамоделювання. За короткий період учні лицею

виготовили кільканадцять авіаційних моделей різних розмірів і конструкцій, що свідчило про добре поставлену роботу і високу професійність керівника [2, 343]. На світлині майстерні авіамоделювання, яку виконала керівник гуртка, видно, що майстерня має досить просторе і світле приміщення, під стелею висить готові і ще незакінчені моделі, на стінах – підакти, а за дверима столом працює група з восьми чоловік [13].

Пропаганда технічної творчості сприяла такі традиції на той час формах масових заходів, як також авіації (пізніше перейменовані у Тижні ЛППО), які проводилися з ініціативи ЛППО із 1924 року по всій території Польщі. Вони організовувались для того, щоб ознакомити громадян із метовою і завданнями Ліги; роз'ясняти, чому необхідно підтримувати розвиток авіації в усіх її напрямках і як організовувати протигазову оборону, а також для того, щоб піднятти інтерес у молоді шкільного віку до авіамоделювання. Під час таких заходів, на яких присоючи десятки тисяч людей, здійснювалася агітація до вступу в лави ЛППО і збиралася кошти на її розвиток. У статті, приуроченій одному з тижнів ЛППО, підкреслювалося: “Там, де мова йде про оборону держави і її мешканців, ми повинні довести свою здібність і благодійність. Нехай ширенги ЛППО притягнуть всіх мешканців Кременця і його повіту” [22, 340].

У середині травня 1933 р. в Кременці і його повіті відбулися урочистості з нагоди 10-го ювілейного тижня авіації. У триумфальній процесії, котра пройшла з оркестром через центр міста у день відкриття Тижня, вперше брали участь члени гуртка авіамоделювання, які йшли з виготовленими настінами моделями. Під час святкувань проводилися різні акції з метою пропаганди позитичної і протигазової оборони: відбувся інсценізований показ бою і протигазової оборони, відвідувачам роздавалася пропагуюча і фахова література, був влаштований кіоск-експозиція, читалися науково-популярні лекції, бажавчих приймали в члені ЛППО. Свіжі події гласі: “Особливу увагу звертало на себе освітлене ввечері підішвена над вулицею Широкою модель літака, виконана в натуральну величину”. У кінці тижня на спортивному майданчику відбулися перші змагання кременецьких авіамоделістів. У них брали участь 30 літаючих моделей. Дещо зіпсуває настрій погана погода, яка вплинула на результати змагань і не дозволила повністю показати всі можливості моделей [15, 204]. Зі спів майбутнього секретаря Товариства планеристів професора Ал.Бергера, сале ці змагання дали перші поштовхи до створення місцевої школи планеризму [2, 343].

Початком же польського планеробудування, як уже зазначалося вище, можна вважати 1896 р., коли Чеславом Танським було побудовано першого планера [3, 405]. Але швидкий розвиток літакобудування відсунув розвиток планеризму на другий план. Згадали про цього більш ніж через чверть століття у 1923-1925 роках. Правда, невдалі спроби знову відштовхнули від цього виду авіації молодіжних ентузіастів [17, 181], але не надовго. Уже в 1927 р. починається систематична робота над розвитком планеризму у Львові [17, 182], де у 1932 р. створюється інститут високих наук планеризму (до того в Європі був тільки один таїтій заклад – у Німеччині) [3]. У 30-х роках Польща висходить на четверте місце в світі з розвитку планеризму після таких країн, як США, Німеччина і СРСР [17, 180].

Відродження планеризму в Польщі посприяли дослідження вчених, які вели пошуки нових ефективних шляхів розвитку авіації. Вони дійшли висновку, що, вражуючи такі якості планера, як: невелика вартість побудови й обслуговування, нескладне керування, безпечність (відсутнє паливо), розвиток планерного спорту з багатьох причин є вигідним для держави. По-перше, на планерах можна здійснювати попередню підготовку пілотів літаків. По-друге, до керування планерів і їх побудови можна запустити шкільну молодь, виховуючи майбутніх пілотів, механіків й авіаконструкторів. По-третє, планери можна використовувати з метою пропаганди авіації серед широких верств населення [17, 180].

В один з небагатьох сонячних днів під час Великодніх свят відбулося Л.Громовським разом із членом Варшавського академічного аероклубу пілотом-планеристом Станіславом Пйонківським виришити на пошуки місце, придатніс для польотів на планерах. Усім змогли, на їхню думку, відповідали схилі гор Лиссі і Гострій, що були за 8 кілометрів від Кременця [17, 183].

16 червня 1933 р. з ініціативи Громовського у Кременці було створене Товариство планеристів, першим президентом якого він був обраний [12, 271]. Населення з радістю сприйняло повідомлення про створення школи планеризму в іншій місцевості.

Під час перших курсів польотів на планерах, що проводилися від 15 липня до 20 серпня 1933 р. в селі Кулаківці (12 кілометрів від Кременця), товариство користувалося планером, посиченим у Луцьку. Після закінчення курсів його довелося віддати. Позичати планер знов убuto не вигідно, і тому вирішили конструктувати власний [6, 311]. На весні 1933 р. у своїй статті Піоніковський писав: “Столярні і сплюсарні майстерні ліцею можуть розпочати побудову планера, тим більше, що до цього є підготовленім, познова маркою, авіамоделісті” [17, 183-184].

Конструювання планера власного склади мало великі переваги перед закупівлею. Перш за все планер, виготовлений на місці, буде втрیчі дешевшим від купленого, а по-друге, будуючи планер, молодь зможе краще познати його конструкцію та aerодинамічні властивості [1, 470]. Зимою 1934 р. Кременецьке товариство планеристів, яке являло собою скільки з технічної творчості і спорту та місцевості віділ ЛППО присвятив виготовленню в майстерніх під час первого власного планера [5, 256]. Допомагали їм у цьому під час кандидати декілька ліцеїстів. Від того часу товариство планеристів і гурток авіамоделістів постійно співпрацювали, допомагаючи одне одному.

У 1935 р. члени Кременецького гуртка авіамоделістів уперше беруть участь у відомих змаганнях: окружних змаганнях літаючих моделей у Луцьку, у загальнопольських – у Бресті, що над Бугом [4, 297]. Вони досягають там вагомих результатів і здобувають багато цінних нагород. Це було відзначено на загальному зібранині ЛППО Кременецького півту, що відбулося на початку 1936 р. [20, 21].

Враховуючи ці здобутки, було запроектовано реформувати існуючий гурток авіамоделювання у повітовий. Щоби погодити велікій кількості моделістів втілювати у життя своє плані, заплановано створити в окрузі склад матеріалів для моделювання [4, 297].

У тому ж 1935 р. керівником школи планеристів обирають Збігнева Мікульського [21, 167]. Із його пресходом на цю посаду відзначено зростання активності діяльності Товариства планеристів на всіх ділянках роботи. Про це свідчать статистичні дані тих років (таблиця 1 [14, 313]), а також той факт, що дружина керівника школи, відомий пілот-планерист Марія Юнга-Мікульська побила рекорд Польщі серед жінок на дальність польоту [19, 221].

Таблиця 1

Розвиток діяльності школи планеризму в період 1933-1936 років

Рік	1933	1934	1935	1936
Кількість планерів	2	2	12	22
Кількість підготовлених учнів-пілотів; інструкторів	9 –	15 –	113 18	245 147
Кількість польотів	711	540	4913	8356
Загальний час польотів, год.	4	3	158	802
Отримані категорії разом	17	23	162	249

Кременецька школа планеризму стає вже не виключно Волинською установою, як це було згадано напочатку, а розростається в загальнопольську. Це також принесло для юніс авіаторів позитивні наслідки. Вони тепер мали можливість значно вдосконалити й урізноманітнити свій багаж знань під час спілкування зі студентами і науковцями Варшавської та Львівської політехнік, а також з іншими фахівцями у галузі авіації, що приїжджають в Кременець [21, 166].

На початку липня 1936 року у системі позашкільної роботи Кременецького під час виникають нові форми попілекничної і профорієнтаційної спрямованості. Товариство планеристів влаштовує для гуртківців із ліцею та бір моделістів-планеристів, що нараховувало 18 осіб. Це було зроблено з тією метою, щоб, перебуваючи на літньому полі, вони мали можливість постійно спостерігати за польотами старших колег-пілотів і на конкретних прикладах набиратися досвіду. Таке починання, звичайно ж, мало значений вплив на вдосконалення практичної підготовки майбутніх інженерів і пілотів і відразу принесло хороші плоди. Бже згадуваний керівник місцевої школи планеристів З. Мікульський із задоволенням описує досягнення одного з молодих конструкторів, який створив модель, которая

протягом десяти хвилин подолала відстань чотири кілометри [21, 168]. А це, якщо порівняти із кращим часом, показаним під час змагань кременецьких авіамоделістів у 1936 р., що становив 1 хвилину і 29 секунд [8, 423], було досить вагомим досягненням.

Виконуючи заплановане, за підтримки ЛППО, у 1936 р. було створено склад матеріалів для моделювання. Завдяки йому при школах почали виникати нові майстерні з авіамоделювання [20, 21].

Проходить кременець п'ять років з моменту заснування Кременецької майстерні авіамоделювання, а вона стає досить відомою далеко за межами округу. Її визнано однією з кращих серед подібних. Доказом цього стали курси для інструкторів авіамоделювання, органіовані управлінням ЛППО Волинського округу за домовленістю з Варшавським головним управлінням і проведенні у Кременецькій окружній майстерні моделей від 19 до 30 серпня 1937 р. На ці курси записалося 22 особи з різних округів. У тому числі: з Волинського округу – 8; з Поліського – 9; з Новгородського – 1, а з округу Kolejowego Radomskiego – 4. Закінчилася школу 21 особа. Проводили курси місцевому інструктору Гроновському допомагав Евгеніуш Суліж з Кракова. Програма курсів включала теоретичні (лекції) і практичні заняття. На лекціях обговорювалися теми з історії авіації, основ польоту, теорії будови літаючих апаратів і т.п. Слухачі були задоволені високим рівнем технічного забезпечення курсів і дуже зацікавлені своєю роботою.

Літаючі моделі випробувалися в польотах відразу ж після виготовлення. Їх запускали у небо різними способами: зі скринів і при використанні бусирів. На закінчення курсу було органіовано екскурсію до місцевої школи піанеризму, що знаходилась на Соколиній горі. Там учасники мали можливість близько познайомитися із піанеризмом. Вони спостерігали за наявністю навичок польотами майбутніх пілотів піанерів, знайомилися з існуючими типами шкільників та спортивних піанерів. Ці курси мали велике значення, і тому на урочині з нагоди їх закінчення прибули представники округу: директор Марковський, віце-президент посівового округу ЛППО інспектор Бронослав Робак, секретар повітового округу ЛППО Михал Езерро, інструктор округу Вл. Кучковський. Інспектор Робак виголосив зважочну промову, закликавши випускників курсу до подальшої праці в галузі авіамоделювання для добра держави [10, 300-301].

Через місяць після закінчення курсів (26 вересня 1937 р.) розпочався XIV тиждень ЛППО. Під час його проведення було відзначено роботу повітового відділу ЛППО, завдяки якій серед молоді швидко поширялося захоплення авіацією. Відзначено, що вирішальну роль у цьому відіграв осередок піанеризму в Кулакові, де молодь середніх шкіл Волинського округу, яка мріяла в майбутньому присвятити своє життя авіації, групувалася в авіамодельні гуртки ЛППО і виготовляла прекрасні літаючі моделі.

Парад, який відбувся з нагоди відкриття тижня, розпочинала майстерня моделювання Кременецького піцею. Близько 20 молодих конструкторів представляли згromаджений на тротуарах публіці чудово виготовлені літаючі моделі різних розмірів і типів. На вогні майстерні було проінспектовано транспарант із гаслом “Заликсуйся в члені ЛППО”.

Підтвердженням того, що робота гуртка проводилася на високому рівні, були результати, одержані на загальнокрайових конкурсах літаючих моделей у Москві під Кельцями й окружніс – в Луцьку, які відбулися дещо раніше. Конструктори-власники відмінних моделей отримали дипломи, а також були нагороджені цінностями подарунками: м'ячами, спортивними куртками тощо.

У статті, що коментувала перебіг подій під час святкування тижня, була висвітлена ще одна важлива роль кременецького осередку авіації: “Ми живемо біля радянського кордону і повинні більш, ніж хто інший, дбати про те, щоб забезпечити охорону свого майдана і життя, мусимо дбати про те, щоб було нас чим боронити і про те, щоб ми самі боронялися зміли. Зрозуміло те, що наша оборона залежить від міцності сухопутної, морської і повітряної армії. Намагаймося створити їх таємниці, щоб війна з нами була справді небезпечною і грізною” [22, 340-341].

Ще одним доказом того, що Кременець повинен був стати могутнім форпостом Польщі на кордоні з СРСР свідчать дані про те, що на Соколиній горі в майбутньому мало розпочатися будівництво аеродрому для літаків [21, 168]. Не виключено, що керівництво держави мало наміри на базі школи піанеризму розпочати будування літаків. А для пілотів, що закінчили школу піанеристів, відкрести курси з перепідготовки їх на пілотів літаків.

Стан справ у школі підприєзму дещо погіршався після пожежі, що сталася 7 травня 1937 р. Звістка про це прокотилася всією Польщею. Богем було пошкоджено антар, майстерні і помешкання учнів та персоналу, а також було знищено значну частину підприєзів (10 апаратів на суму 30 000 злотих [16, 94-95]) і матеріалів [14, 312]. Але за сприяння керівництва позиту і громадськості школа ЛППО швидко відновила свою роботу. А в 1938 р. сталася подія, яка підняла рівень школи ще на один шабель. Це об'єднання євреїв-м'ясників з Рівного до дня іменін президента Речі Посполитої Мосьціцького подарував школі навчального літака RWD 8, а самому президентові модель цього літака [18, 124].

У 1938 передвоєнному році Кременецька майстерня авіамоделювання на чолі з відомим спеціалістом Л. Гроновським, ізучи перевіренням шляхом, знову влаштував курси підприєзного моделювання для делегатів із Волинського та навколишніх округів [11, 390].

У кінці XV тисячі ЛППО 2 жовтня того ж року у Кременці на полях за запізниченою станцією відбувся черговий, організований для перевірки досягнень місцевих моделістів, конкурс літавочних моделей. Учасники прибули на місце змагань у супроводі шкільного оркестру і віділі харцерів у газових масках. Серед моделей кращим за зовнішнім виглядом і якістю виготовлення був підприєз "Н". У групі фюзеляжних підприєзів відрізнялася величезною потужністю модель "ВВ 2". Найближчим вдало, внаслідок поривів вітру, пройшли потужності для групи схематичних підприєзів [8, 422-423].

Таким чином, проведений аналіз роботи Кременецького авіамодельного гуртка дає підстави зробити такі висновки:

- гурток мав велике високе, політехнічне, і профорієнтаційне значення;
- сприяв формуванню у школирів патріотизму;
- допомагав майбутнім працівникам краще і швидше освоїти військово-технічні спеціальності;
- давав базові знання для освоєнням авіаційної техніки (підприєзів, літаків);
- мав велику економічну ефективність (Польща, вкладаючи незначні кошти у розвиток технічної творчості серед учнів, одержувала молоді інженерно-технічні кадри).

ЛІТЕРАТУРА

1. Berger A.I. Budowa szybowca // Życie Krzemienieckie. – 1933. – Nr.12. – S.469-471.
2. Berger A.I. O rozwoju szybowictwa w Krzemienicach // Życie Krzemienieckie. – 1933. – Nr.8. – S.343-344.
3. Berger A.I. Szybowictwo zagranicą i u nas // Życie Krzemienieckie. – 1933. – Nr.10. – S.405-408.
4. Co zdziałał L. O. P. P. // Życie Krzemienieckie. – 1936. – Nr.7. – S.297-298.
5. Drugi kurs szybowcowy w Kulikowie // Życie Krzemienieckie. – 1934. – Nr.7-8. – S.255-257.
6. G. Kurs Pilotatu Szybowcowego w Kulikowie pod Krzemienicem // Życie Krzemienieckie. – 1933. – Nr.7. – S.310-311.
7. Gospodarstwo liceum Krzemienieckiego // Życie Krzemienieckie. – 1937. – Nr.18. – S.315-324.
8. Konkurs modeli latających // Życie Krzemienieckie. – 1938. – Nr.16-17. – S.422-423.
9. Kuczci poległych lotników / Pod. red. M. Romanyki. – Warszawa, 1933. – 416 s.
10. Kurs instruktorów i modelarstwa lotniczego w Krzemienicach // Życie Krzemienieckie. – 1937. – Nr.14-17. – S.300-301.
11. Kurs modelarstwa // Życie Krzemienieckie. – 1938. – Nr.14-15. – S.390.
12. Gronowski L. Szybowictwo w Krzemienicach // Życie Krzemienieckie. – 1933. – Nr.6. – S.269-272.
13. Liceum Krzemienieckie w dobie obecnej (1920-1935): Opracowane zbiorowe. – Krzemieniec: liceum Krzemienieckie, 1935. – 45 s.
14. LOPP Wołyński Okręg Wojewódzki. Komunikat LOPP-u // Życie Krzemienieckie. – 1937. – Nr.14-17. – S.312-313.
15. M. R. Xty jubileuszowy Tydzień Lotnizy // Życie Krzemienieckie. – 1933. – Nr.5. – S.204.
16. Pożar Szkoły Szybowcowej na Sokolej Górze // Życie Krzemienieckie. – 1937. – Nr.5-6. – S.94-95.
17. Piątkowski Stanisław. Szybowictwo // Życie Krzemienieckie. – 1933. – Nr.4. – S.178-184.
18. Szkoła Szybowcowa na Sokolej Górze wzbogaca się w sprzęt // Życie Krzemienieckie. – 1938. – Nr.5. – S.124.
19. Wołyń bije Kobiec rekord szybowcowy // Życie Krzemienieckie. – 1937. – Nr.10-11. – S.221.
20. Z działalności Obwodu Powiatowego LOPP w Krzemienicach // Życie Krzemienieckie. – 1937. – Nr.1-2. – S.21.
21. Mikulski Zbigniew. Wspaniałym rozmów Szkoły Szybowcowej na Sokolej Górze koło Krzemienica // Życie Krzemienieckie. – 1936. – Nr.4. – S.166-170.
22. XIV tydzień LOPP // Życie Krzemienieckie. – 1937. – Nr.18. – S.340-341.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Тетяна СИМОНЕНКО

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ МЕТОДОМ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від особистості, і в першу чергу від молоді, досконалих та якісних знань не тільки з фахових дисциплін у межах окремої галузі, а й оформлених стійких умінь щодо реалізації та впровадження цих знань у повсякденне, реальні життя, вміння застосовувати набуті знання щодня, практично.

Офіційно-діловий стиль мовлення – один з найдавніших стилів мови творів ділової писемності, з ним пов’язана й роль історичних документів у формуванні національної свідомості особистості. Тому на сучасному етапі розвитку держави викладачі-практики відповідають за те, щоб молодь знала й уміла працювати з діловими паперами – матеріалами, що задовільняють потреби писемного (рідше усного) спілкування в державному, суспільному, політичному, господарському житті, в ділових стосунках між інстанціями й установами, у громадській, виробничій та іншій діяльності сучасних членів суспільства.

Справді, кожна освічена людина повинна уміти скласти і написати заяву, доповідну записку інформаційного, звітного, ініціативного характеру, заповіти, анкету, сказки автобіографію тощо. Можні поширені досягнення до свідомості молоді та навички студентів уміти формулювати та складати документи відповідно до таких рис та сенсів, як: виразності логічності викладу, стисливості, лаконічності й у той же час вичерпності інформації, ясності, точності та компактності, майське індивідуальної відсутності художньо-зображеніх засобів та зменшено-пестивої лексики.

Реалізація поставленої мети та відповідні вимоги самого життя спонукають методистів-практиків, викладачів вищих навчальних закладів до пошуку та вибору під час заняття оптимальних ефективних методів, пристомів навчання ділового мовлення.

Досвід роботи зі студентами філологами та нефілологами переважає у тому, що робота над удосконаленням ділового мовлення є необхідною і налагальнюю, оскільки значні частини студентської молоді бракує знань та вмінь щодо побудови писемних варіантів ділових паперів. Уважаємо, що такий стан спричинений: по-перше, у загальноосвітніх навчальних завданнях на опрацювання діловодства виділяється недостатня кількість годин, часто робота зі статистикою у школі не є систематичною; по-друге, у шкільному віці більшість учнів не мають змоги набувати досвіду роботи із документами, тобто “тренуватися” їх писати, у житті зазвичай будь-який документ (заява, доповідна записка, протокол) складається дорослими (батьками, викладачами, підданими певних установ, залежно від того, який вид документа й кому потрібно подати), або ж під їх керівництвом. Проте під час вступу до ВНЗ та, перебуваючи у якості студента, молодій особі необхідні знання з діловодства, адже цього вимагає специфіка навчання та різні життєві ситуації.

Робота зі студентами державних та недержавних закладів навчання переважає викладачів-практиків з української мови, що в молоді недостатньо оформлені навички ділового мовлення.

На основі дослідженнях та систематичних спостережень, аналізу усіх писемних висловлювань студентів ті роботи з різними видами інформаційних документів, їх реквізитів, уважаємо, що ефективним методом з метою попіщення якості знань слухачів, є застосування на заняттях проблемного методу навчання та відповідних йому пристомів.

Теорія проблемного навчання, що представлена у підручниках дидактиці працівників В.Костомарова, М.Скаткина, І.Лернера, А.Алексюка, О.Митрофанової, найповніше відповідає

заданням розвитку творчого мислення студентів. Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності, яка починається з постановки питань, розглядання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань викладачем, у різноманітній самостійній роботі студентів. Вирішення проблемних завдань заставляє студента не тільки згадувати про що йде мова у висловлюванні чи певному тексті ділового документа і актике із усіх засвоєній раніше мовній матеріал, але й спонукає їх до висловлювань з приводу сприйнятого, до аналізу одержаної інформації, її саркази за допомогою нового мовленнєвого матеріалу, до вирішення інтелектуально-логічних завдань засобами мови.

Технологія проблемного викладу знань має такий вигляд: учитель (викладач) формулює проблему, виникає внутрішні протиріччя, що виникають під час її розв'язання, роздумуючи вголос, висловлюючи гіпотези (приміщення). Тобто, при проблемному викладі знань викладач має демонструвати студентам сам шлях наукового мислення, спонукати їх до активної участі в науковому пошуку.

Основними поняттями проблемного навчання є проблемна ситуація та проблемне завдання. На заняттях з метою удосконалення навичок ділового мовлення ефективним приступом є застосування проблемних завдань, що мають різні рівні складності та стосуються неоднотипних, нестандардних рішень.

Використання на заняттях у БНЗ проблемних завдань для стимулу засвоєння матеріалу потребує виконання деяких умов, головними з яких є:

а) зміст проблемного завдання не повинен бути відкритим від мотиву, що пробуджує пізнавальну, евристичну діяльність, у контексті якої розгортаються усні та писемні мовленнєві дії студентів;

б) зміст завдань повинен бути посильним для студентів, тобто спирається на певний досвід та знання мовного матеріалу.

Під час формування навичок ділового мовлення студентів передбачається вирішення проблемних завдань різного рівня складності:

- класифічувати (згрупувати, відібрати) ті чи інші факти;
- визначити причинно-наслідкові (часові тощо) відношення у певному тексті офіційно-ділового стилю;
- порівняти мовні явища, процеси;
- додати (відібрати) деформований текст;
- відреагувати словосполучення чи заголовок тексту;
- аргументувати (пояснити) мовні явища, факт тощо.

Основними на заняттях із "Сучасної української мови" можуть бути такі типи проблемних завдань:

1. Редагування тексту ділових документів з метою пошуку уньому помилок:

а) у порушені та перекручені структури документа;

б) на різних рівнях мови (орфографічному та граматичному, з метою удосконалення знань усного та писемного мовлення). Наприклад: відреагувати текст заяв:

Директору школи № 17 Карлюку М.П.

від ветеринара Педагогічного інституту

Денисків Б.С., що проживає по філ. Петровського 23, кв. 41.

Заява

Прошу уважи мене на роботу. Я звінчу університет Копію диплома та холіо паспорта додато.

Підпис: Дата:

2. Перекласти документ з російської мови українською. Наприклад:

Уважаемый Олег Павлович!

Приглашаем Вас посетить Международную выставку сельскохозяйственной техники. Ждём вас 14 октября 2002 года с 10 до 18 по адресу: г.Киев, ул. Милютенка 93, помещение Укрсельхоза. Контакт телефон: 224-78-36.

3. Подати тексти, речення, словосполучення, в яких наводяться паралельні форми до висловлювання в одному з видів документа: Наприклад:

Директор педагогічного дістю (добро, згоду, склалить ініціативу) щодо використання коштів... я (справо у відомості, дозволю до відома, повідомлю вас) про те, що буду відсутній на... (Згідно пакету згідно з планом, відповідно до пакету) наші уставки, документи можуть бути оформлені належним чином на цьому засіданні ми будемо (підбаченням підсумки, підводити підсумки підсумковувати роботи висновки) про роботу нашої фірми за останні два роки тощо.

4. Визначити працівницький варіант речень із декількох можливих (пояснити лексичне значення паронімів):

Загальність до особистого листа дегустації інформації – Загальність до особового листа дегустації інформації; на моя потребі відповідні зразки фахової езотеричної діяльності – на моя потребі відповідні зразки фахової езотеричної діяльності; подаючи до відбіду кадрів сей звіт про народження – подаючи до відбіду кадрів свідоцтво про народження.

5 Зіставлення у реченнях та фразах морфологічних варіантів: лаборант кафедри Наталія Березовська – лаборантка кафедри Наталія Березовська; академік Бєзуглій П.Г. – це кадр нашого університету – академік Бєзуглій П.Г. – це кадр нашого університету; чому в нас така відставаність у роботі – чому в нас така відставаність у роботі тощо.

Таким чином, систематична та цілеспрямована робота на заняттях над удосконаленням навичок ділового мовлення, що передбачає постійне використання проблемного методу й відповідних йому прийомів, сприяємо удосконаленню комунікативних умінь студентів на рівнях говоріння та письма, поглибленню знань сучасної молоді з діловодства, а також формуванню навичок працювати з офіційно-діловим стилем мовлення, плекатимо культуру ділового мовлення службачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєв А.М. Загальні методи навчання в школі. К.: Радник. – 1981. – 206 с.
2. Белізев О.М. Проблема методів у наявні мови. – Українська мова і література в школі. – 1980. – №10. – С.57-67.
3. Пернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. – М.: Знание. – 1976. – 64 с.

Галина ДІДУК

КОНСТРУЮВАННЯ ТА МЕТОД РЕДАГУВАННЯ В КОМУНІКАТИВНО-ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІЙ РОБОТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАЙМЕННИКА У 6 КЛАСІ

У системі прийомів роботи з розвитку зв'язаного мовлення та стилістички важливе місце посідає конструювання стилістично диференційованіх зв'язаних текстів як один з актических засобів розвитку мовлення, чуття стилю, лінгвостилістичних умінь і наявнічок. Цей прийом пісно поєднує з граматичним конструюванням, яке широко застосовується у шкільній практиці.

У спеціальній літературі висвітлені лише окремі форми стилістичного конструювання. М.Палей пропонує використання граматико-стилістичних задач, які, на його думку, спрямовані розвиткові наявнічок кращого застосування граматичних засобів для передачі у своїй мові потрібних відтінків значень [2].

Л.Федоренко виділяє конструювання зв'язаних текстів, укажуючи, що роботу доцільно поєднати з стилістичними вправами тільки у зв'язаному тексті [3].

С.Іконников цей прийом розглядає на два окремі прийоми – конструювання речень, що спрямовується стилістичним зважанням, і перекази – мініатюри з стилістичними зважаннями [1].

Стилістичне конструювання є важливим засобом розвитку творчих здібностей учнів. Важливим чинником вивчення здібностей, їх удосконалення служить дар слова, розвиваючий якість, діти вчаться свідомо володіти скарбами рідної мови, її лексичним, граматичним і стилістичним багатством. Як свідчать психологи, учні середніх класів видається особливості свого психічного складу з інтересом ставляться до творчих завдань. Підліткам властиве прагнення до самовираження, бажання поділитися своїми думками, спостереженнями, оцінками чинників свої і творчіші. Творчі завдання комунікативно-стилістичного характеру розвивають

ці риси в дитині, сприяють уdosконаленню логічного і образного мислення, збагаченням та омій уяви і розвиткові дару слова.

Складовими елементами стилістичного конструування є конструювання словосполучень, речень та компонування зв'язників текстів. Форми його реалізації дуже різноманітні: конструювання словосполучень і речень; спрямовання ділових паперів, стилістичні творчі диктанти, задачі та ін.

Покажемо, як можна використовувати конструювання при формуванні комунікативно-лінгвостилістичних умінь. Пропонуємо це робити з а принципами поступового ускладнення та систематичності, уdosконалюючи при цьому види конструювання.

Наприклад, готову чи учинів до переказу, пропонуємо виконати роботу на карточках.

Задання: звести подані змінення у словосполучення, які можна використати у розмові, описуючи природу.

Картка № 1. *Гей, сей той очей, чий важкий, котрый жоден, нікто, деято, обичай, якожа-ще, щось, будь-який.*

Картка № 2. *Себе, сама, їхній, юї, що, кожен, очі, весь, нічий, деякий, щось, будь-хто, який-небудь, будь-який, обичай.*

Картка № 3. *Мій іхній таїкій, ви, що, кожен, очі, весь, нічий, деякий, щось, будь-хто, який-небудь, будь-який, обичай.*

Картка № 4. *Каш, сама, смільки, вони, якщо, жодний очі, сам ніжкий якось, будь-що, будь-який.*

Для переказу пропонуємо такий текст:

Ніби ціоразу ранньої весни, коли з Європи летять на далеку Україну табуни лелек, спіріхають іх у пурпурі згрії анаполіських орлів. Орли збираються з найдавніших гір до узбережжя Ізге Денізу, і коли стоміні надморським перельотом лелеки пробулють з Східських островів перебрачатися на материк, над близькі від сонячного жару горами жарких мандаринів зустрічає смерть. Слюконеїку живуть під тими горами винесеними від скелі небом, серед білого каміння можутки орлі які не підкоряють нікого, хто хоче проникнуты на материк з моря й островів, повинен юдь над безлюдними, спеченими сонцем горами похмуро летіти по стежам, б'ють на смерть все живе – все йдуче і позручне і летічне. (П. Загребельний)

У процесі використання конструювання доцільністю є вибір того чи іншого прийому, який би служив на певному етапі роботи із лінгвостилістичними засобами закріплення знань, набутих під час спрямовання лексичної або граматичної теми. Конструювання словосполучень і речень на вживання різних засобів образності (епітетів, метафор, емоційно забарвленіх слів, фразеологізмів тощо) сприяє виробленню уміння користуватися стилістичними засобами відповідно до того чи іншого стилю з конкретними мовленнєвими обставинами. Цей прийом може реалізуватися по-різному в залежності від підготовленості учнів: слабшим протонується здійснити поширення речень з за рахунок певних стилістичних конструкцій, сильним індивідуально складають речения, використовуючи стилістичні засоби.

Обидва види роботи урізноманітнюють завдання лінгвостилістичного характеру.

Конструювання словосполучень і речень, спрямоване підібним завданням, виробляє в учинів уміння користуватися словом, розпізнавати відтінки його значень, здатність сполучатися з іншими словами.

Вправи на конструювання словосполучень використовуються під час вивчення лексичних або граматичних тем.

Найчастіше самостійному конструюванню речень з тим чи іншим стилістичним завданням передують спостереження, аналіз чи редактування відповідних конструкцій. Учні складають речения, створюючи відповідні тексти. Зміст і тип мовлення текстів підказує їм контекст.

Вправи на конструювання речень можуть бути такими:

Вправа 3. Складати речення із словосполученнями: між нами кожучи, володіти собою, будь що буде, скільки візде, якимася чудом, нічого гриха таїти, на твоєму місці, не вірити собі очам, які навіть, в такому разі, сам по собі, за всею цінною, між іншими.

Коли ми користуємося такими реченнями у нашому мовленні? До якого стилю вони належать?

Працюючи над засвоєнням теми "Відмінювання і написання займенників", створюємо наступну ситуацію: пропонуємо дітям лінгвостилістичну гру.

Вправа 9. На дошці записано 6 займенників *ніхто, нічого, все, скільки*. Складіть із кожним займенником по 6 незвичайних речень у художньому стилі, у яких цей займенник був би у всіх відмінках однаковим.

Наприклад: *ніхто*.

1. *Ніхто не посторіг, що падеся й шоє сніг* (М. Коцюбинський).
2. *На філармі не було нікого*.
3. *Нас тепер нікому не скорити* (М.Рильський).
4. *Тяжко, тяжко в селі живіть і нікого не любить* (Т.Шевченко).
5. *Ні з ким я так икро не розмежував, як з Олегом*.
6. *Ні на кому не лежить така відповідальність за нас, як на директорає*.

Лінгвостилістичне конструювання слід проводити систематично. Цьому треба підпорядкувати методику проведення творчих робіт, які передбачаються програмою у кожному класі і є невід'ємним компонентом розвитку навичок зв'язного мовлення. Кожна з таких робіт повинна, крім граматичних, орфографічних та пунктуаційних завдань, передбачати і стилістичні.

Лінгвостилістичне конструювання потребує спеціальної підготовки учнів, і його застосування у 6 класі можливе за певних умов: діти познані бути, по-перше, попередньо ознайомлені з основними поняттями стилістики (вміти розрізнати стилі мовлення, відзначати основні емотивно-стилістичні засоби, обставини їх реалізації тощо); по-друге, чітко уявляти собі мету такого завдання і мати належні практичні користування емотивно-стилістичними засобами, набутими в процесі спостережень над мовою та на основі стилістичного експериментування.

Але надмірне захоплення різними видами творчих робіт не повинно викликати елементи конструювання, які є початковим етапом лінгвостилістичного оформлення зв'язних текстів. Загалом лінгвостилістичне конструювання в усіх його різновидах важливий засіб роботи із емотивно-комунікативною стилістикою, особливо ефектне воно під час закріплення та повторення вивченого з лексикою, граматикою і стилістикою на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Конструювання в роботі над стилістичними засобами виробляє зміни добрати мовний матеріал для складання текстів у відповідності з їхнім стилізованим забарвленням, із змістом висловлювання, типом мовлення, сприяє засвоєнню стилістичних ресурсів української мови. У процесі стилістичного конструювання учні набувають навичок користування стилістично забарвленнями і емоційно-саундінгами одиницями мови у зіставленні їх і логічно-нейтральними, стилістично немаркованими мовними одиницями, формує уміння вдало застосовувати стилістичне багатство мови.

Наприклад, пропонуємо учням переробити науковий текст на художній.

Вправа 10. Познайомтеся з різними описами дощу. За якіх обставин мовлення їх використаєте? За яких стилістичних і граматичних обумовлених їх розмежувати? Яку комунікативно-стилістичну роль тут відіграють займенники?

Дощ – рідкі атмосферні стади, які виникають з хмар у вигляді хроматичного діаметром від 0,5 до 7,0 мм. За інтенсивністю виникнення розрізняють обляжній дощ та зливовий дощ. Його хроматики утворюються в хмарах внаслідок злиття дрібних хромаль у більші та тонкі христали льоду. (УРЕС)

Для прокладу читаємо з анонімного дощу.

*Дощу, дощу, –
я тобі вудмиче блабукове подарю,
щоб ти лови рибу,
а дуску розкидає по городові,
я тобі вименъ пару пару машу,
щоб ти їв,
а кістричками струкає у вікно,
я тобі ұбжи витчу на нові граблі.*

щоб ти ходи розісувати волосся трає –
тільки не йди по тай стежці,
де я йду –
тамоєї їсти несу.

(В. Голобородько)

Комунікативно-функціональну спрямованість викчення мови зумовлює застосування методу конструювання в роботі із лінгвостилістикою, починаючи з 5 класу. Займаючись конструюванням стилістично диференційованих текстів, учні закріплюють знання з лексикою і граматикою, що, безумовно, сприяє виробленню стійких навичок в оточенні мовним матеріалом взагалі.

Окрім конструювання, важливу роль у формуванні комунікативно-емоційних та мовленнєвих стилістичних умінь відіграє метод редагування.

Деякі з членів вважають редагування лише методом виправлення стилістичних помилок. Так, Л. Федоренко характеризує його як редагування дидактичного матеріалу, в якому специфічно допущені помилки [3].

Одним з прийомів редагування є виправлення деформованого тексту, що серйозно впливає на піднесення якості усного і писемного мовлення учнів. Також редагування, безумовно, треба застосовувати, але слід ураховувати й інші його види. Редагування створює передумови для критичного ставлення до власного мовлення, висуває вимогливість до себе і розвиває «чуття мови», дар слова, основи яких закладаються у процесі спостережень над мовою та під час лінгвостилістичного експерименту.

Редагування передбачає формування якостей правильного усного й особливо писемного мовлення учнів. Воно реалізується у різноманітних видах вправ, які можуть проводитись шляхом використання таких форм роботи, як спостереження над авторською практикою письменників, робота з деформованим текстом, редагування власного мовлення (речень, з'язків текстів) та мовлення товаришів.

Користування цим методом з умовленням такими чинниками:

1) вироблення критичної оцінки сказаного і написаного не тільки за змістом, але й оформленням думок необхідно здійснювати в процесі систематичного освайвання учнів з істотами та їх можливими ознаками, що, в свою чергу, виробляє наявність стилістичної підготовності, мовного чуття;

2) учні інтуїтивно у своїй мовній практиці користуються редагуванням під час виконання творчих робіт, отже, це змінка необхідно удосконалувати. У 6 класі вправи з різними завданнями редагування можна ввійти в систему роботичителя. При цьому необхідно вважати на вікові особливості учнів і добрати ті прийоми редагування, які будуть найефективнішими. Редагування формує в учнів критичне ставлення до вибору слів і словосполучень, до побудови речень і з'язків текстів, якісно впливає на піднесення стилістичної грамотності. Вправи на редагування розвивають стилістичну підготовальність, яка виражається в умінні помічати в тексті недбалі слова, вирази, критично сприймати виправлених недоліки.

Починати роботу пропонуємо з відбору найбільшіх займенників як елементів речень або тексту. Для цього створюємо таку комунікативну ситуацію.

Вправа 11. Вам зараз необхідно стати редакторами дитячого журналу «Веселійка». Замініть короткі визначення слова, до складу яких входять займенники *сам*, *сай*, *все*, *собі*, *цього*, *іншій*. З'ясуйте у якому стилі з яких обставин мовлення ці фрази використаєте.

1. Готовий пожертвувати собою для блага інших. 2. Не скажий на інших. 3. Який здійснюється без дозволу. 4. Занадто впевнений собі. 5. Кричанка поземоку власний діяльність. 6. Здобуття освіти без вчителя. 7. Який відбувається тоді, коли потрібно. 8. Який склоняє щонебудь з усіх боків. 9. Який походить з іншої мови. 10. Який відбувається під час року.

Для довідок: *самовільний*, *самовідданий*, *всебічний*, *самокритика*, *самодбутній*, *самосвітлі*, *самопевнений*, *сучасний*, *цьогорічний*, *іншомовний*.

Закріпіти матеріал вдома можна, виконуючи таку вправу.

Вправа 12. Вам уже знайома редакторська робота, яка вимагає знань з орфографії, граматики, стилістики і пунктуації. Зробіть лінгвостилістичне виправлення тексту.

Василько з батьком підйшли до лінки.

Василькові з батьком жалю стало малого деревця Струнке, зелене, веселе, деревце мало гілочки, яче раділо гостям ... Яким підійшло ближче, замахнувся сокирою і вдарив по стовбурові: лінка затрекотіла від низу до вершичка яче замікалась несподіваного лиха і кілька зелених гілочок упали на сніг. Яким рубав а лінка трекотіла жу пропасни! Василькові здається, що лінка от-от застогне. Аж ось деревце похилилося хруснуло і падло на сніг... Василько мало не плачав з жалю. Василько бачив, як батько взяв лінку за стовбур, захмурив на очі і по хіді. Вершичок з лінки валився за батьком і линяє на снігу двері, мое стежечка сирку. Василько сів на свій пеньок, і дів сльозинки скотились Василькові по шрічках. Василько не міг бачити того пенька, того лісу, де за лінкою перед зорі стояла Василькова лінка, і почав накривати сніг на пеньок. Незабаром з-під кута снігу не стало видно пенька. (За М. Коцюбинським)

ЛІТЕРАТУРА

1. Иконников С.Н. Стилистика в курсе русского языка. – М.: Просвещение, 1979. – С.33-35.
2. Палей М.Р. Очерки по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1965. – С.210.
3. Федоренко Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1964. – С.185.

Елеонора ПАЛІХАТА

ТЕКСТ ЯК ОДНА З ДОПОМОЖНИХ ОПОР НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Діалогічні опори виступають засобами процесу навчання діалогічного мовлення. У методиці навчання української мови, зокрема діалогування, відомі вербальні, в'язальні, вербально-візуальні, аудіовальні, аудіовізуальні допоміжні опори, а також природні ситуації. До вербальних допоміжних опор належать: 1) словесно описані штучні ситуації; 2) початкові діалогічні єдиності; 3) початкові діалогічні репліки; 4) усні та письмові тексти; 5) теми діалогічних висловлювань тощо.

Важливим опором для навчання діалогічного мовлення є текст, який може успішно застосовуватися для проведення комунікативних вправ. Метою використання текстів як допоміжних засобів виступає потреба сприяти навчанню діалогування. Перед учителем-словесником постають питання: 1. Які основні типи текстів познання використовуються у процесі навчання діалогічного мовлення? 2. Який має бути зміст текстів, що добираються? 3. Які потрібно використовувати методи роботи з текстом для успішної реалізації поставленої мети?

Для відбору потрібних текстів потрібно з'ясувати, що розвуміється під текстом.

В Мельникайко визначає, що під поняттям текст можна підвести найрізноманітніші завершені висловлювання, часто зовсім не сукупні ні обсягом, ні побудовою, ні способом викладу – від логутичного прислів'я до монографії чи Багатомовної епопеї [2, 11].

Так, частіше в свою підрешпоється, що текстом був же лише монолог. Про це відзначає М.Пльонін: “Монолог, який передає інформацію, закінченний зміст, являє собою текст” [4, 103].

Значна частина дослідників сьогодні визнають наявність не тільки монологічного, але й діалогічного текстів, які характеризуються загальними закономірностями їх жорення, що властиві його природній будові, але відрізняються структурою, “що лежить в основі ситуації мовлення” і “закономірностями текстотворення, які в них діють” [3, 122].

Термін текст застосовується для позначення не тільки інтерпретації висловлювання, але й відносно закінченого за змістом уривка [2, 11]. На нашу думку, текст являє собою з'язнене можне висловлювання, що відповідає темі чи ситуації і характеризується своєю певною мікроструктурою. Цими з'язнами змістовими висловлюваннями можуть виступати тексти діалогічних реплік, діалогічних єдиностей чи їх суккупностей, що виступають як “з'язнене ціле” тощо. Текст потрібно розрізняти за змістом і за метовою висловлювання.

Залежно від змісту і сфери комунікації тексти поділяються на такі групи: 1) тексти сфери побутового спілкування; 2) тексти сфери офіційного спілкування; 3) науково-популярні тексти; 4) наукові тексти; 5) публіцистичні тексти; 6) художні тексти [1, 137].

Залежно від мети використання тексти можуть виражатися різноманітними формами: 1) монологічного характеру (повідомлення, репортаж, доповідь, виступ, оповідання, опис, роздум, розповідь); 2) діалогічного спрямування (бесіда, інтерв'ю, обговорення, суперечка тощо); 3) полілогічного скерування (диспут, дискусія, дебати, полеміка тощо).

У процесі навчання діалогічного мовлення успішно можуть використовуватися прослухані й записані тексти. Слід зауважити, що на уроках рідної мови переважно використовують монологічні тексти, дехоти діалогічні, які по суті залишаються монологічними, тому що промовляються вони однією особою. Тексти, що відтворюються, можуть слугувати навчанню діалогічного мовлення якби що на початковому етапі, оскільки тоді вони виступають зразками діалогування. Метою, що стоять перед учителем-словесником основної школи, є навчити учнів діалогувати в різних ситуаціях, які можуть трапитися в житті. Єдиного рецепту продукування діалогів учитель не може запропонувати учням, оскільки не є він в житті одної ситуації спілкування. Мовлення в них ситуацій діалогічного спілкування є стільки, скільки зустрічай протягом життя з різними людьми під час навчання, за межами школи, у родинному побуті і т.д. – зі знайомими, мало знайомими, зовсім не знайомими, старшими, молодшими, співпрацівниками на службі, в дружньому колі тощо.

Тексти якраз і повинні допомогти навчити учнів діалогувати в різних ситуаціях. Хоч слід зауважити, що тексти обмежують мовлення учнів, не дають можливості спрацювати учнівській фантазії, ставить певними ширмами, які спрямовують діалоги в одне русло без права ступити крок вільно чи крок вправо. не обмежується мовлення за наявності вербально описаної ситуації, яка дає учням можливість творчо продукувати діалоги.

Із методичного погляду тексти можна класифікувати згідно з цільовою настаникою певного навчання. Діалогічне мовлення обслуговують такі два види мовленнєвої діяльності, як: говоріння і слухання, точніше аудіювання. Для їх навчання потрібно розрізнати: 1) тексти для розвитку навичок говоріння й уміння вести діалог і 2) тексти для розвитку навичок сприймання на слух із безпосереднім розумінням змісту використовуваних співрозмовників, за змістом яких можна будувати діалоги, які відповідальні за завданням уроку.

Слід зауважити, що для функціонування говоріння і слухання важливу роль відіграють такі два види мовленнєвої діяльності, як читання і письмо. Відповідно й тексти класифікуються: 1) тексти для розвитку навичок читання і 2) тексти для розвитку письма. Слід зауважити, що останні два види текстів служать розвитку перших двох видів: говоріння і слухання.

Важливу функцію навчального тексту виступає здатність сприяті підтримуванню формування мовленнєвих навичок і умінь. При цьому тексти часто виступають якочіною презентуючи різних мовно-мовленнєвих структур.

Першими кроками використання текстів в навчанні діалогічного мовлення є: а) зачіпування однією особою різних текстів за кількістю мовців, їх характеристика і виділення з них діалогічного; б) зачіпування діалогічних текстів в особах для вироблення правильної інтонації, характеристики діалогічних єдиниць і діалогічних реплік та їх складових; в) розігрування діалогічних текстів з метою вироблення інтонаційних навичок, формування орфоєтіческих умінь, розвитку мовлення взагалі; г) проходження рольових ігор за відповідними діалогічними текстами.

Другий крок у навчанні діалогічного мовлення за матеріалами певних текстів спрямований на формування певних навичок і умінь у продукуванні діалогічних використовувань. При цьому основним методом продукування діалогічних вистовловувань є метод вправ і метод наочності, які тісно співпрацюють між собою.

Наведемо вправи, у яких текст дає можливість учням формувати своє діалогічне мовлення, розвивати навички побудови діалогічних реплік, спрямовані на досягнення поставленої мети, уміння продукувати діалоги, правильно використовуючи при цьому інтонацію, жести, міміку, позу, аналізуючи при цьому завдання вчителя та виконуючи його.

Вправа 1. Прочитати тексти, визначити їх види за кількістю мовців, що беруть у них участь.

Текст 1. Виглядало, що наустроїч іде на хлопчик, а лягол наряджений у винансівку грудневого неба. Видався що в ранку кінчану залячує ще звєсім юхий Селгий Михаїл в

орнаментом фелоні. Насправді, це син одягнув підпідфішковий дарунок. Щасливий стояв посеред кімнати і представляв світові красу вишитої тобової сорочки. (Олег Герман)

Текст 2.

— Дух'яне, просимо тебе хочу.

— За сина, може? Нічого не віайде. Бумага вже в суді. Я ждає ждає, — та й терпнір же ревеся.

— У цього діти мали...

— А хіба є мене нема? І є мене є діти. Й по-хорошому, як фісід. Нема є тебе хіба — на. Нема зроший — почиу і зроший. Але ж ти май сасість. Віль — віддай, а він не хоче віддавати, що ж мені робити?

— Він, Дух'яне, віддасть. Він заробить і поверне тобі борг.

— Звідки холу взяті? Ну, гейдки? Землі є цього отакий клапоть. Коня нема, підуга нема, — де йо му взяті? Іси мене не просіть. (Анатолій Шилін)

Вправа 2. Перебудувати даній монологічний текст в діалогічний, в якому беруть участь учень і бібліотекар.

Щоб запишатися в бібліотеку, необхідно пред'явити учнівський квиток, заповіти формули. У формулі потрібно вказати прізвище, ім'я по батькові, школу, в якій навчається, клас, свою адресу. Після заповнення формулі треба звернутися до чергового в бібліотеку для одержання читальника. Читальник квиток дає право користуватися фондами обслуговуючою і читальним залом.

Передбачений діалог:

— Добрый день.

— Добрый день.

— Я хочу записаться в бібліотеку, скажіть, будь ласка, що для цього потрібно?

— Пред'явіть учнівський квиток і заповіть формули.

— Що експресивна в формулі?

— У формулі слід вказати прізвище, ім'я по батькові, школу, клас, свою адресу.

— А для чого потрібний формулар?

— Щоб запиувати та книжки які ви берете і для того, щоб насамперед видати вам читальний квиток.

— Для чого?

— Читальний квиток дає право користуватися фондами обслуговуючою і читальним залом.

— Дякую. Я заетра зайду і запиуся. Сьогодні є мене нема учнівського квитка.

— Графд. Ми раді бачити вас в бібліотеці. Заходьте. До заетра.

— До побачення.

Вправа 3. Побудувати діалог-обговорення за змістом прочитаного тексту.

Ніколи не забуду своєї першої драми, що також й надовго поранила моє серце. Біг я з важкою силом до школи, зиркую на лінійкою хуш біля стежки і мерицій виламав собі добреньку лозину, сів "на коня" та й гайкув, аж загуркотло серединку ґулляці.

Імені дрово не проніши цього ечинку. Древо в нашому селі дуже шкунувалося, всіхімськ мало не селянині ... Адже без дерев, кущів, чагарників, квітів, білин, зілів, розмію не уляни життя на землі.

Із якого часу тає писалася, що ми — мешканці того чи іншого села, міста, селища — зникли з себе відповідальність за зелені насадження у гаях, садках, парках? (За М.Міщенком)

— Обговоріть ечинок хлопчиків. Дайте йому оцінку. Чи є насадження біля вашого будинку (на вашій вулиці, у вашому селі чи місті)?

— Дайте відповідь на питання, поставлене у тексті (останній абзац).

Вірогідний діалог з монологічним текстом:

1-й: — Я вважаю, що сам ечинок хлопчиків є драмою.

2-й: — А я думаю, що драмою є те, що односельці хлопчиків обурювалися тем, що він помінив дерево, якісні у селі і так було мало. А ти про яку драму говориш?

1-й: — Я говорю, що раз хлопчик не розумів, що памати дерево — погано і в тій місцевості, де їх багато, і в тій — де їх мало — то це вже є драма.

2-й: – Взагалі-то так. Він – школкар і знає, що дерево – це живий організм, це природа і нанести їй не годиться.

1-й: – Деревя дають нам повітря, яке ми вдихаємо і завдяки якому живемо.

2-й: – Природа – це наше життя. І це розуміли мешканці села. Вони обурюються вчинком хлопчика, бо хотіли, щоб він зрозумів свою неправильну поведінку.

1-й: – І більше не робят “хомей” з живих дерев. Я теж цього року посадив ...

Побудуйте діалог за змістом простужаного діалогічного тексту.

– *Лх тибє засоти?*

– *Грицько.*

– *А де ж ти був?*

– *Хіба не бачиш? На річці... Дачників катає...*

– *І часто їх катаєш?*

– *Га щодня. Дядьку, дайти зажурити.*

– *А хіба ти курши? Ти ж іще малай*

– *Малай ... Як грошей заробляєш та ж не малай...* (Анатолій Шиян)

Висловіть свої думки про Грицька: “Що добре і що погане чинити хлопчик?”

Вірогідний діалог за діалогічним текстом:

1-й: – Я вважаю, що Грицько – працьовитий хлопець.

2-й: – Так, він заробляє сім'ї на проживання, бо має дачников по річці.

1-й: – Він працює щодня, але, на мою думку, це не дає йому права в такому молодому віці курити.

2-й: – Звичайно, працювати зобов'язана кожна людина, щоб жити, а куріння забирає здоров'я.

1-й: – Так, тому я вважаю, що Грицько помилується в тому, що праця дає йому право курити.

2-й: – Можливо, як виросте, зважить усі “за” і “проти”, то й буде курити, а зараз це йому просто не потрібно.

1-й: – Тому те, що він заробляє гроши для потреб сім'ї – це добре, а те, що хоче курити – погано.

2-й: – Я згодний з тобою.

Вправа 4. За текстами “Топодомор” і “Геноцид” підручника з історії для 5 класу створити діалог із метою виявлення значення цих слів.

Вправа 5. Побудувати: а) стимулуючі реплікі за змістом прочитаних текстів “Топодомор” і “Геноцид”; б) діалогічні єдиності типу “учень-учень” за змістом прочитаного тексту; в) діалогічні тексти-обговорення типу “учень-учитель”, “учитель-учень”, “учень-учень”.

Вправа 6. За текстом “Теребовля” з підручника географії побудувати стимулуючі діалогічні репліки. Наприклад:

а) – Чи ти був у Теребовлі?

б) – Моя мама вчитася в Теребовлі на бібліотекаря.

в) – У Теребовлі народився видомний сучасний співак Віктор Павлік.

Вправа 7. Використавши матеріали тексту “Теребовля” продовжити діалог за:

а) початковою реплікою:

– Я прийшов до висновку, що дуже погано знаю Тернопільщину, хоч тут народився й жив у.

б) початковою діалогічною єдностю:

– Не так давно я їздив до Теребовлі і бачив там пам'ятник Василікові Теребовлянському.

Вправа 8. За текстом “Тернопільська область” побудувати діалог, репліками якого є епісловлювання наших мрій.

Зразок: – Я мрію побувати у всіх районних центрах Тернопільщини.

Вправа 9. За текстом оповідання “Фед'ко-халамедник” В.Винограденка побудувати діалоги між Фед'ком і батьком, Фед'ком і Толею, Фед'ком і Гопником батьком, які б виявляли любов до близького, доброзичливість.

Крім різноманітних художніх, історичних, географічних текстів єснє низка інших матеріалів. Діалоги можна розгорнути за текстами газетних матеріалів, які привертують увагу

читачів, а також оголосення, тексти виступів по радіо чи телебаченню тощо. Завдання полягає лише в тому, щоб надати цілеспрямованій характер цьому рівномірному оригінальному матеріалу і знайти спосіб, як його запропонувати учням для побудови діалогічних висловлювань – реплік, єдностей, діалогів.

ЛІТЕРАТУРА

- Лашман М. Каже тексты нам нужны / Вопросы методического обучения грамматике языкам за рубежом. – М.: Просвещение, 1973. – 162 с.
- Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для учителя. – Л.: Радянська школа, 1986. – 168 с.
- Москальська О.И. Грамматика текста. – М.: Высшая школа, 1981. – 122 с.
- Плёнкин Н.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – В кн.: Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. – М.: Просвещение, 1982. – С.102-120.

Знайдя ПІ ДРУЧНА

ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ РОЗМОВНОЇ МОВИ ТА ТРУДНОЩІ ЇХ СПРИЙНЯТТЯ НА СЛУХ ПРИ НАВЧАННІ АУДІЮВАННЯ

Розмовна мова, як відомо, змінюється в залежності від обстановки, мети усного спілкування, складу учасників розмови і т. п. У відповідності з умовами її реалізації дослідники виділяють різні стилі вимови.

Опис фонетичних особливостей розмовної мови в певному відношенні опирається на диференціацію повного та неповного стилю в мові.

Повний стиль в умовах усного спілкування представлений найчастіше мовою лектора, доповідача, а також іншими різновидами офіційної мови, бесідою з малознайомими людьми та читанням вогою.

Для розмовної мови в умовах безпосереднього життєвого спілкування характерним є неповний стиль вимови, який характеризується значно зниженим темпом мовлення порівняно з повним стилем. Користуються ним в неофіційній буденній обстановці: при спілкуванні в сім'ї, в колі знайомих, колег по роботі і т. д. Висходячи з висновку Л.Щерби про те, що при постаповідні вимови на початковому етапі навчання потрібно користуватися повним стилем, а в дальнішому перейти до розмовного неповного стилю [2, 22], представляється важливим для розробки методики навчання аудіюванню визначити дали ті труднощі, які неповний стиль вимови представляє для засвоєння. Але спочатку зупинимось на загальних труднощах аудіювання, зумовлених фонетичного системою англійської мови.

Загальнюю трудністю розуміння англійської мови на слух є відсутність чіткої межі між звуками в слові і між словами в реченні, наявність в англійській мові таких фонем, які немає в рідній мові, наприклад: A, J, U, F, w, M та ін., розходження між написанням і вимовою (наприклад, в англійській мові існує п'ять різних вимов буквосполучення -ough – в словах bough, cough, rough, through, dough).

Фіксування в свідомості студента графічного образу слова, що відріняється від звукового, часто заважає піднаванню цього слова в мові через більшу чіткість першого: carboard ['kɑ:bɔ:d] – [kɑ:bɔ:d].

Трудною для сприймання є неспівпадання розрізнюючих знаків фонем: [H-i]; [A-B]; [e-ə]; [J-O] та ін.

Так, в англійській мові довгі і короткість голосних має розрізнюючу функцію, наприклад, [rHt-pit]; [kAt-kBt]; [pJt-pOt] та ін. В рідній мові ця якість не є розрізнюючим фонем.

Боуен [3, 84] вказує, що робота над диференціацією фонем пояснюється за принципом контрасту і в контексті, при чому контекст пояснює супроводжуватися малою і, якщо можливо, відповідати інтересам студентів. Наприклад, при отриманні фраз He's heating the shoe і He's kitting the shoe він рекомендує намалювати коня, підкову, молоток і отримовувати фрази в такому контексті:

He's heating the shoe - with a fire.

He's hitting the shoe - with a hammer.

Аналогічно проходиться робота над слідуючими фразами:

This pen leaks. — Don't write with it.

This pen leaks. — Don't cook with it.

чи: *What's this pool for? — for swimming.*

What's this pool for? — for sewing.

До фонетических труднощів відноситься стирання межі між словами і створення звукової подібності між опозиціями:

We lend vs We'll end vs We'll lend.

The race ends vs The race ends vs The ray ends.

I've seen Elly vs I've seen Nelly.

Делатр [4, 32] експериментально доводить, що для смислорозрізнення в подібних випадках важлива довгота притолосників. Як відомо, в англійській мові кінцеві притолосники коротші, ніж початкові, та бути, в зв'язку з тенденцією вимовляти кінцеві притолосники відносно довшими. Завдяки цьому можливе розрізнення таких фраз: *Play ice vs Play mice*.

Фонетична характеристика в комових стилях сприйняття недостатньо. Відомо, що вони розрізняються темпом і старанністю говоріння. Для розмовного стилю характерна, як правило, швидка вимова. Результатом цього є сильно ослаблені роль службових слів і в мові вони часто уподібнюються одному звукові: have, had, should, would, has, shall, will стискаються в ідловідно до [v], [d], [z], [l].

Одна з переважаючих наслух звукової форми англійської розмовної мови пов'язана з асимиляцією притолосників в потоці мови, яка веде до зміни звучання слів. В результаті вони не розпізнаються аудиторами, так як їх еталонний образ в нашій пам'яті оформився на основі похідного стилю вимови.

Наприклад:

a) [t], [d] + [j] на стикові слів = [T], [D].

Did you go? ['didju 'gEu]

What you may call it? ['w0Tj E mei 'kJlit],

What time did you say we'd go to the Robins? [w0'taim dju sei wHd' gEv tEEF E rObinsnZ].

б) позна асимиляція регресивного типу на стикові [s-S]; [z-Z] в середній синтагмі: *of course she does [Ev' kJz Si 'dBz]; does she [dBz SH]*.

Іноді асимиляційні тенденції в можному потоці можуть привести до неправильної ідентифікації слів, а сприйняття і розуміння на слух фрази чи цілого висловлювання буде затруднене. Так, наприклад, *light candles and like candles; the lamp for... and the lamp for...* будуть звучати однаково [*laik' k@ndlz i [FE' sBmfE]*].

Велику роль в процесі аудіювання відіграє інтонаційний ярус англійської розмовної мови, який відрізняється різноманітністю інтонаційних засобів. Різні компоненти інтонації – наголос, паузи, поділ на синтагми – відображають особливості синтаксису розмовних побудов. В розмовній мові роль інтонації зростає в зв'язку з тим, що її часто приходиться використовувати засобами заповнювати відсутній стрій чи склад речення і є єдиним виразниковим комунікативного типу речення. Наприклад: *You like it?*

В цих випадках використовуються такі найвиразніші інтонаційні засоби, як верхній підйом із наступним падінням: [rise-fall]: *Home? Верхній підйом заповнює випущені частини речення: *Are you going home?* яке в головному складі вимовляється з наступним підйомом. У відповіді на питання виражений одноком складом підйом із наступним падінням заповнює відсутнє слово -even-*

— Do you weigh as much as 80 kg? ?

— More.

При наявності слова “even” інтонаційний малюнок спрощується: це речення оформляється верхнім падінням. Even тут. Багато дослідників відрізняють, що спрощення складу речення веде до ускладнення інтонаційного малюнку фрази.

Аналіз відношень між комунікативними типами речень та інтонаційними структурами англійської розмовної мови показує, що кожен протонованій комунікативний тип речення (ствердження, питання, вітчим) проявляється не в одній, а в ряді інтонаційних структур. У кожному конкретному випадку інтонаційна структура надає реченню свій певний відтінок значення.

Інтонація не затруднює, а значно полегшує розуміння англійської розмовної мови на слух. Розмовна мова залежить емоційна і поєднує в собі всі компоненти інтонації: мелодійність, довготу, інтенсивність, чіткість вимови, зміну тона. Так, високий рівень початку речення служить своєю роду сигналом про характер смыслового напруження в тексті. Повільний темп вимови якоїсь частини аудіопоза ідоматична служить сигналом для привернення уваги аудитора саме до цієї інформації як найважливішої, і, нарешті, темп скромовою сигналить аудитору про другорядність, незначущість інформації, що надходить.

Велику трудність при аудіуванні викликає фонематичність наголосу. Буен [3, 95] і тут рекомендує проводити роботу по контрасту і в контексті, наприклад:

What's a head doctor? – He's an administrator.

What's a head doctor? – He's a psychiatrist.

We were fighting with you. – We were fighting with you.

Погінний наголос привертав увагу аудитора до найважливішої, з точки зору співрозмовника, інформації. Важко зазначити, що студентів необхідно спеціально вчити відзначати та розуміти в англійських реченнях значення, що віділлються з допомогою контрастного наголосів.

Під час фонетичної зарядки, яку проводять як початковий компонент майбутнього заняття, студент вимовляє одне і те ж речення з наголосом на різних словах, пояснюючи при цьому зміну змісту, наприклад:

'Tom 'bought an 'old 'car 'yesterday.

'Tom 'bought an 'old car 'yesterday.

'Tom 'bought an 'old 'car ' yesterday.

'Tom 'bought an 'old 'car ' yesterday.

В результаті такого навчання студенти здадуть зазначеної мову на слух.

До фонетичних труднощів аудіювання відноситься також: правильний поділ потоку мови на смылові відрізки, паузи, які віділлють думку, роблять мову вразливішою і чіткішою.

Як відомо, спонтанна мова розпадається на відрізки, різні за довготою, та на елементи, що перериваються паузами різної довготи. Розрізняється три види пауз: паузи дискання, пінгвінчики та паузи хезитації, які складають 30% всіх пауз в усній мові. Паузи хезитації дуже важливі як для співрозмовників, так і для слухачів, бо під час таких пауз співрозмовник не тільки створює схему і задум висловлювання, але і здійснює синтаксичний і лексичний відбір для звучання мови. Тобто, співрозмовник здійснює одночасно з процесом говоріння і кінцеві розуміння піланування. Паузи хезитації різні за довготою: вони довші, якщо потрібно зробити погані висновки або дати оцінку певним подіям, тобто паузи збільшуються в міру збільшення труднощів екстралінгвістичного характеру. Паузи в різний мірі важливі і для слухачів, так як вони віділлють думку, роблять мовлення чіткішим і яснішим. Підкреслюючи значення пауз для слухача, Ріверс пише: "Довжина синтагм... і довгота пауз між синтагмами важливіше, ніж темп вимови слів в синтагмі" [5, 202]. Чим довша синтагма, тим важче її утримати в пам'яті. Під час пауз між синтагмами слухачі повторюють те, що вони сприйняли, закріплюючи тим самим почуте. При синтагмах з 8-10 слів слухач під час пауз любе "перезаряджує" (recirculate) матеріал, пов'язуючи його з тим, що він вже чує і до деякої міри вгадуючи те, що ще почує. Такі паузи в природній мові супроводжуються явищами хезитації, певною кількістю "хм" і "хх", дужими перефразуваннями та стійкими виразами, які не дають нічого до змісту висловлювання, але корисні для подовження пауз в природній мові [5, 203].

Таким чином, явища хезитації скорочують кількість сприйнятій інформації і подовжують паузи, надаючи аудитору додатковий час для засвоєння прослуханого.

Для спонтанних висловлювань характерним є повторення слів і поправки, наприклад: *the, the, the people ...*, неправді і початки та інші хезитаційні явища, заповнені вачі пауз, наприклад: *the era wi... with era you know that continental jet...*

Всі ці явища розділяють на дві групи: явища, не пов'язані із змістом, та явища, пов'язані із змістом. До явищ, пов'язаних із змістом, відносяться "інтимні сигнали" (intimate signals) вперше названі так професором Квірком. Інтимні сигнали мають велике значення для розуміння настрою оратора та його відношення до предмету висловлювання. Вони дозволяють аудитору підчути себе незаподіяно, їх використання дуже важливе для встановлення контексту в спілбесіданнях. З допомогою цих інтимних сигналів можна виразити згоду, вагання, недовір'я, нудьгу, гнів, роздратування, скептицизм і т. д. Використання неправильного сигналу, тобто іншого сигналу, вимodelованого з неправильного інтонацією, може привести до нерозуміння.

Групу явищ, не пов'язаних із змістом, ділять на дві категорії: 1) різноманітні явища, неправильні почутки і т. д.; 2) слова і фрази, які можуть вживатися суттєво, але в які не вкладають ніякого змісту, наприклад: you know, sort of, so to speak, well, you see, I mean to say etc.

Всі ці явища викликають перешкоди при сприйнятті та розумінні спонтанної мови. Труднощі пояснюються ще й тим, що в період навчання студенти рідко слухають природну спонтанну мову.

Зроблені аналіз фонетичних особливостей англійської розмовної мови дозволяє зробити попередні висновки:

1. Наслідком, що витикає з умов реалізації розмовної мови, є дві її основні, але протилежні тенденції: прагнення до економії з одного боку, і розширення – з другого.

2. Компресія, економія засобів має місце на фонетичному рівні англійської розмовної мови.

3. На фонетичному рівні вона проявляється в скороченні або трансформації фонетичних елементів, що приводить до значної модифікації повідомлення, створюючи труднощі його сприймання на слух.

Як бачимо, особливості англійської розмовної мови на фонетичному рівні досить суттєві. Без їх засвоєння студенти не можуть успішно аудіювати іноземну мову. Для того, щоб всі вони не стали перешкодою при сприйнятті на слух, їх необхідно відобразити в серіях спеціальних вправ.

Перший рівень тренувального етапу є основою для формування навиків відзначення фонетичних явищ, граматичних структур і лексических одиниць в ході сприйняття ізольованіх відрізків; другий – для формування вмінь і навиків аудіювання на рівні фразової єдиності і мікротексту в різних умовах сприйняття, типових для англійської розмовної мови.

Наступний етап – мовленнєвий, відповідає мовно-мислячому рівню процесу аудіювання, на якому здійснюється усвідомлення всієї інформації і настає розуміння змісту сприйнятого повідомлення. За своїми завданнями та метою цей етап є завершальним в навчанні. Отже, процес навчання аудіюванню реалізується в певній системі занятт, на яких студенти виконують різну вправи, які є останнім завершальним етапом в методиці навчання аудіюванню. Ті вправи, які направлені на формування навиків користування окремими мовними одиницями, назані підготовчими, а вправи на використання в повіті всіх нагромаджень – наявні, умінні і належні – мовленнєвими. Основний принцип побудови серії підготовчих вправ полягає в розміщенні їх в порядку наростання труднощів аудіювання із вразуванням послідовності формування відповідних навиків. При цьому об'єктом кожної вправи може бути лише одна трудність. На етапі проведення підготовчих вправ характер основних навчальних дій полягає у вільненні, ініціації, підстановках, трансформаціях і диференціації сприйнятого матеріалу. Вправи цієї групи будуються на матеріалі ізольованих уроків на рівні слова, словосполучення, фраз, груп фраз, зв'язанік за змістом.

Методика їх виконання така. На практичних заняттях студентам пропонуються на слух вправи, які за метою діляться на дві підгрупи. Перша з них повинна довести слухачів до осмислення і запам'ятування мовних особливостей, а друга слугує для подолання труднощів сприйняття на слух цих явищ.

Вправи мають диференційований характер, наявні розрізняють подібні явища на всіх різних мовах. Їх основні завдання: прослухати й диференціювати, прослухати та дати еквівалент з іншого стилю мови, прослухати й пояснити і т. ін.

Вправи на оволодіння складними мовними явищами на фонетичному рівні:

I. Прослухати ряд слів та вимінити вказані фонетичні явища:

1. Слова із звуком [ə], [e], [ɪ], [ʊ] і т. д.;
2. Слова з голосними звуками, які вимовляються (не вимовляються);
3. Слова, в яких буква -s- читається як [z] (як [z]);
4. Слова, в яких буква -s- читається як [z'] (як [k']);
5. Слова із звуками [T], [S];
6. Слова, які відносяться до I (II, III) типу чистання голосних;
7. Слова, в яких приголосні звуків не вимовляються;
8. Слова з буквоступчанням е та ea [ɪ] (all [ɔ:l]);
9. Слова, в яких буква -r- вимовляється (не вимовляється);
10. Слова, в яких буква -i- читається як [ɔ:] (як [i]);
11. Слова із звуками [F], [U];
12. Слова із сполученням голосних з буквовою -r- і т. д.

II. Простухати текст і визначити:

1. Ритмічні групи;
2. Кількість слів у ритмічній групі;
3. Кількість ритмічних груп у скантагмі;
4. Випадки редукції (асиміляції, омофонії) і т. д.

III. Змінити наголос, пояснити різницю в змісті, модифіковати засоби наголосу.

IV. Відповідно до змісту інтонацією зазначити початок уривок.

Оволодіши в мінімумі аудіо заняття, студенти набувають свободи сприйняття і розуміння на слух нової іноземної інформації, підвищується експресивність їх мови, яка стає більш стилістично забарвленою, природнішою і виразнішою.

Намін досліджені фонетичні особливості природної англійської розмовної мови, встановлені труднощі їх сприйняття на слух і створена цілеспрямована система вправ для вироблення належних і ускладнених аудіо занять, яка може використовуватися при навчанні аудіоважанню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М. Сучасні підходи до вивчення іноземних мов. / Іноземні мови. – №1. – 2001. – С.50-57.
2. Шерба Д.В. Літературний язык и пути его развития. – М. – 1957. – 188 с.
3. Bowen L.D. Contextualizing Pronunciation Practice in the ESOL Classroom. – TESOL Quarterly. – 1972. – v.6. - №1. – p.83-95.
4. Delattre P. Constant Gemination in 4 languages. – IRAL. – 1971. – v.9. – №1. – p.31-53.
5. Rivers W.M. Listening Comprehension. – Mod. Lang. J. – 1966. – v.50. – №4. – p.196-204.

ЗА РУБЕЖЕМ

Анастасія ВІЛЬЧКОВСЬКА

ВИКОРИСТАННЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ РЕГІОНІВ В МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ ПОЛЬЩІ

Реформа освіти в Польщі, яка розпочалася у 1998 році і триває сьогодні, проводиться в суспільстві, яке проходить політичну і економічну трансформацію в європейську співдружність західних країн. Основними завданнями нової реформи освіти є: модернізація середньої загальноосвітньої і вищої освіти; вирівнювання освітніх шансів молоді, незалежно від місця її проживання; підвищення якості освіти як інтегрального процесу виховання і навчання. Важається, що реформа освіти забезпечить пріоритет здобування молоддю таких знань, умінь та навичок, які передусім потребні в її житті, значно поглиблює вихований зміст навчальних дисциплін у школійній освіті.

Поруч з цими завданнями, нова освітня реформа також сконцентрована на підвищенні естетичного виховання дітей та молоді, одним із елементів якого є пізнання культурної спадщини регіону, в якому вони живуть. Саме регіонознавство сьогодні особливі уявага польської педагогіки.

На V Конгресі регіональних товариств культури (25.IX.1994 р., м.Вроцлав) була ухвалена Декларація польського регіонознавства. Вона підкреслює особливу роль освіти в збереженні і формуванні локальної і регіональної свідомості, звертає увагу на необхідність впровадження регіональної тематики в шкільних програмах навчання всіх рівнів освіти. Підкреслюється також необхідність збереження і широкої популяризації фольклору.

Поширення і поглиблення проблематики, відзначеної у змісті Декларації, знайшло своє місце в програмі "Спадщина культури в регіонах Польщі", яка була опрочівана Міністерством народної освіти (жовтень 1995 р.). Метою цього документа є надання більшої уваги регіонознавству у навчально-виховному процесі з учнями всіх класів основної школи, а також глибшого пізнання ними власної культури, історичної спадщини і проблем "малої Батьківщини". В програмі відзначено, що основною умовою збереження власної культури і її існування є передача від старшого покоління до молодшого культурної спадщини свого народу. Цей процес повинен розумітись передусім у категоріях історії, іскусствах традицій, фольклору, рідної мови.

Починаючи з 1996 року, в різних регіонах Польщі виходять з друку методичні посібники "Регіональна освіта", які призначено, у першу чергу, для вчителів історії, географії, мови, музики й образотворчого мистецтва. Спеціально для вчителів музики в циклі цих публікацій видається методичний додаток "Зміст регіонального виховання в програмах "музики" для основних шкіл", який включає різноманітну інформацію з мистецтвознавства у даному регіоні. Його рекомендовано використовувати на уроках музики в різних класах. У ньому можна знайти матеріал з народної музики, танців, обрядів, занчай, фольклорних музичних інструментів, підбірку народних пісень з нотами й оригінальними текстами з місцевим діалектом. Варто відзначити, що у "Спадщина культури регіонів" пропонується поширення програмового матеріалу з різних навчальних дисциплін гуманітарного циклу шляхом його модернізації або впровадження авторських програм учителів, де висвітлюється регіонознавча тематика. В цьому документі чітко сформульовано, що пізнання культурної спадщини регіону повинно відбуватись на кожному етапі навчання школярів з усіх предметів, а також на факультативних заняттях.

Значення викладання регіонознавства в сучасній польській школі підкреслюється багатими науковцями у галузі музичної педагогіки. Так, професор М.Стоковська вважає, що

“однією із основних завдань музичного виковання є передача учням присвячені елементарних знань про музичну власного регіону” [5, 130].

К.Додак-Козицька пише, що “для педагога є очевидним, що правильним шляхом під навчання й освоєння оточуючого учня світу є проходження від того, що близьке, що належить добре пізнати і полюбити, до того, що далеке. Цей процес пізнання скопіює індивідуальне культурне виковання учня в сім’ї, регіоні, в краю до розуміння акцептації універсальних культурних і естетичних елементів на рівні континенту і світу. Чорговість такого процесу пізнання є умовою автентичного, а не поверхового формування універсальної культури молоді” [2, 93].

Розвиткові регіонознавчі тематики в польських школах сприяють такі чинники:

1) можливість використання вчителями в своїй праці авторських програм, які обсягають із кожною вражують особливості даного регіону;

2) існуюча суспільно-політична ситуація в країні, коли уряд зосереджує особливу увагу на зміцненні самоуправління регіонів;

3) інвестування регіональними владами наукової і видавничої тематики, присвяченої культурі даного регіону;

4) можливість відвертого діалогу про актуальні національні проблеми, особливо це стосується прикордонних регіонів Польщі.

Регіонознавство в музичному викованні учнів польських шкіл функціонує на двох рівнях. Перший – це регіонознавство покільше (свій регіон). Воно полягає у використанні в музичному викованні різноманітного змісту культури регіону, в якому живуть учні. Цей рівень пізнання свого регіону реалізується шляхом участі учнів в музичних заходах, виконання музики та пісень, пошуку матеріалу, який стосується музичного життя регіону.

Другий рівень можна окреслити як загальнопольський (народна музика інших регіонів країни). Він полягає в ознайомленні учнів, незалежно від місця їх проживання, з особливостями польської музичної культури. Вчитель звертає увагу на найактивіші риси культури даних регіонів. Цей рівень реалізується, в основному, шляхом слухання музики або отримання телевізійних програм, присвячених музичному фольклору, а також структурез або отриманих знань про культуру регіонів з формуванням загального універсального образу польської фольклорної музики.

Впровадження регіонознавчого матеріалу на локальному і загальнопольському рівнях у музичній музиці в школі безперечно стосується всіх конструктивних елементів дидактичного процесу. Реалізація завдань регіонознавства в музичному викованні школярів вимагає впровадження певних змін залежно від характеру і змісту музичного репертуару. Ці зміни залежать, у свою чергу, від стисливості змін викладання естетичного виковання і змістом регіонознавства, можуть залежати естетичного виковання та змістом універсальної музичної культури.

Зміна, яка відбулась у польської педагогіці у 90-ті роки в поглядах на національну культуру з можливіттю на регіональне мистецтва, дозволила розширити кордони польської культури, поглибити її пізнання. Політична і культурна відкритість сприяють правильному сприйманню різноманітних подій, які тобто чи іншою мірою впливають на зміни у культурному житті даного регіону. Стосується це й демографічної проблематики, і національних меншин, передусім, мешканців прикордонних районів, де необхідно будувати культурні зв'язки з сусідами. Тому висока роль регіонального мистецтва, відповідно до засад музичного виковання підростаючих поколінь в країні, спрямовується на формування у дітей та молоді акцептації і погляди як до певних відмінностей у культурі різних етнічних груп на території Польщі, так і до інших народів світу.

Специфіка регіональної музичної культури також полягає в тому, що її використання не обмежується лише уроками, вона успішно реалізується в позашкільний та позашкільний самодіяльності учнів, де вони беруть участь в народних колективах (танцювальних, хорових, інструментальних), у різноманітних фольклорних конкурсах, концертах, фестивалях та ін.

Регіональні аспекти музичного виковання учнів, як доводить досвід польських шкіл, найбільш ефективно реалізуються в початкових класах, коли особливе значення має розвиток залікавленості дітей музиково. Їх переконання в тому, що контакт з музикою є корисним і цікавим, обумовлює ефективність навчально-виксового процесу з цього предмета. У

початковій школі (І-ІІ класи) мотиваційно-емоціональні аспекти набувають особливого значення. В цьому контексті виникає питання про зміст музичної культури, в якому знаходяться елементи, найближчі для раннього музичного досвіду дітей. Зміст цей, залежно від традицій і наявних умов, враховує елементарний музичний досвід (з основному пісні для дітей), набутий дітиною вже у дошкільному віці. Цей досвід буде використовуватися переважно на основі елементів регіональної музики, музичного фольклору, як правило місцевого.

Відзначимо, що польська музична педагогіка завжди спиралася на концепції К.Орфа і З.Кодла, в яких переважали елементи народної культури, де фольклор вважався провідним чинником, що пробуджує в учнів елементарну музичну вразливість. Отже, регіональна музика, а також зв'язані з нею елементи народного фольклору в наш час є обов'язковим засобом музичного виховання учнів в польських школах, особливо у молодших класах.

Необхідно також підкреслити, що в Польщі щороку вдається значна кількість методичній літератури для вчителів з питань регіонального музичного виховання. Ці матеріали широко використовуються в міжпредметній інтеграції шляхом поєднання музики зі змістом уроків природознавства, математики, польської мови (І-ІІ класи), історії, літератури (ІV-VI класи основної школи). Елементи, які поєднують музику зі змістом інших науково-научальних предметів (пісні, легенди, звичаї, характерні для даного регіону обряди), створюють можливість проведення інтегрованих тематичних уроків, реалізації основних завдань музичного виховання школирів.

Однією з популярних форм реалізації інтегрованих тематичних занять у польських школах є театральна інсценізація. Підготовлені вистави тісно пов'язані з показальними музичними традиціями, вони поєднують елементи змісту різних предметів, формують позитивне ставлення до народної культури, супільну активність учнів.

Програма "Культурна спадщинка в регіоні" включає значну кількість різноманітних тем, які вчитель може використовувати у науково-виховному процесі в різних класах основної школи. Теми, на нашу думку, мають загальний характер, однак їх конкретизація здійснюється вчителем залежно від віку учнів, їх інтелектуальної підготовленості, інтересів, наукового предмета. Наведемо приклади доказів з них:

1. Елементи культурної спадщинки в різних супільних групах регіону.
2. Регіоналізм як супільний рух на користь культурної спадщини власного регіону.
3. Піклування про збагачення культурної спадщини регіону як необхідна умова культурного розвитку особистості.
4. Традиційна народна культура, фольклор, народне мистецтво та їх роль у формуванні регіональної свідомості особистості.

Залучення учнів до культурної спадщини власного регіону здійснюється шляхом реалізації педагогічним колективом школи таких виховних завдань:

1. Сприяння зростанню у школярів інтересу до пізнання регіональних традицій, їх зв'язку з сьогоденням і майбутнім.
2. Пробудження і закріплення емоційного зв'язку з рідними місцевістю і регіоном.
3. Виховання у дітей та молоді патріотичних, громадянських і гуманістичних почуттів.
4. Формування у школярів почуття віри у власні сили, необхідності співпраці, активної участі в діяльності, спрямованій на збереження і розвиток культурного доробку в регіоні.
5. Формування толерантного ставлення до груп населення й осіб, які мають іншу національність, а також культурних і релігійних традицій, що переважають у даному регіоні.
6. Пробудження в учнів творчої активності щодо різних галузей мистецтва.

Таким чином, слід вважати, що вивчення досвіду використання культурної спадщини регіонів у науково-виховному процесі учнів загальноосвітніх шкіл Польщі є пріоритетом і корисним для удосконалення системи музичного виховання дітей та молоді України, коли відбувається реформування народної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Buty P. Edukacja wielokulturowa jako problem kształtu polityki oświatowej// Edukacja w perspektywie integracji Europy. – Warszawa, 2001. – S.175-183.
2. Dadak-Kozicka K. Muzyka jako współstwarzanie. Folklor inspiracją dla nowej edukacji// Wychowanie muzyczne , Stan badań a praktyka edukacyjna, UMiCS. – Lublin, 1995. – S.90-95.

3. Lewowicki T. W poszukiwaniu modeli edukacji międzykulturowej// Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i roznice w jednościach się Europy. – Kraków: Impuls, 2002. – S.23-41.
4. Poparski R. Kultura regionalna a zagadnienia wychowania poluszczonego. Wprowadzenie w problematyce// Edukacja poluszcza dzieci i młodzieży z uwzględnieniem specyfiki regionu. – Olsztyn: WSP, 1998. – S.20-32.
5. Stokowska M. Co nowego w podręcznikach// Wychowanie poluszczone w szkołach. – N.Z. – 1994. – S.130-138.

Людмила САКУН

ЄВРОПЕЙСЬКА І МІЖНАРОДНА КООПЕРАЦІЯ ОСВІТИ

Європейський Союз виконує як політична організація. В своєму подальшому розвитку багато зробив для інноваційних і інтеграційних процесів у освіті, для підвищення професійних умінь і навичок працевдатного населення європейських країн.

У березні 2000 року у Лісабоні голови держав і республік європейських країн розробили стратегічно нову лінію на перетворення Європейського Союзу у конкурентно спроможний економічний простір у світі, у якому роль освіти значно зросте не тільки у політичному плані, але й у економічному [2]. Країни-учасники діляться спільнотою висновку, що політика в освіті, орієнтована на майбутнє, не може розвиватися без урахування загальніх європейських і світових тенденцій. Все більше підприємств потребує кваліфікованої робочої сили, яка може функціонувати як у міжнародних проектах, а для цього необхідно посилити компетенцію у сфері іноземних мов і культур. У результаті дебатів виникла впевненість у необхідності глобальних структурних і змістовних змін у загальній сумісній діяльності у цій сфері в Європі. Актуальними є процеси гармонізації політики у професійній освіті європейських країн, конструювання системи міжнародної відкритості європейської системи освіти і створення багатомовних європейських специфічних банків і загальноєвропейського інформаційного банку даних [3].

У Ніцці 9.11.2000 року було продовжено обговорення питань мобільності в професійній освіті з метою створення кваліфікаційної хартії мобільності, визначення зарубіжних сертифікатів освіти і створення інформаційного банку даних мобільності.

Європейська Рада підтримала своє скланення підсумкомів даної дискусії.

Стільний бюджет Європейської Ради на ініціативи, пов'язані з проведеними заходами 1999 року, склав 8 млн. євро у 2001 році. Заходи проводяться під гасломи "Моєм відчиняють двері", "Європі – багатомовість і різноманіття" і здійснюються на національних і на міжнародному рівнях [4].

З теми "Професійна освіта і можна погання" був поданий 71 проект. Незалежне журі відзначило ті проекти, які передбачали синтез професійної освіти і мовних вимог для молодіжі і дорослих, які особливо чітко виявились на ринку праці [5].

Розвиток компетенцій у вищій культурних програмах стартували у січні 2004 року. Кожен рік на такі проекти виділяється 35 млн. німецьких марок (до 2007 року) для реалізації таких завдань:

- Здійснити інновації і трансформації при створенні системи навчання людей з метою надання їй не тільки освітнього, а й економічного, регіонального, політичного значення.
- Надати змістові комплексного характеру.
- Глибоко змінити форми основної освіти: поруч з традиційними курсами підвищення кваліфікації повинні бути розроблені теоретичні і практичні курси, які безпосередньо відносяться до тієї або іншої сфери.
- Удосконалити структуру курсів при підприємствах, які особливо необхідні для підкінції безробіття.
- Будівництво системи основної освіти повинно стати "моторм" для просування інновацій у конкурунтній боротьбі.
- Посилити індивідуальні професійні навички (здатність працювати, гнучкість, підприємливість).

- Розвивати значення культурних і стратегічних шляхів у навчанні в таких країнах, як Франція, Швеція, Канада і США, де особливо розвивається неофіційна, недержавна й експериментальна освіта.

Зі створення у Турині 1995 року комісії з професійної освіти Європейської Ради – ЕТФ (*European Training Foundation*) і розподілу по новозаснованій Раді розпочалася робота з країнами-учасницями Середньої і Східної Європи, з Монголією (з 1998 року), а також з країнами Середземномор'я [3]. З моменту кризи у Косово звертається особлива увага на економічне і соціальне відродження в державах Південної Європи. Основна мета підрозділу професійної освіти – реконструювати і модернізувати його в країнах наявності регіонів.

Протягом багатьох років ця фундація створювала у провідних країнах передові технології, проводила модернізацію існуючих навчальних закладів і відкривала нові, забезпечуючи позицію лідера в сфері професійної освіти у міжнародному масштабі. Цій організації вдалося: створити нові системи професійної освіти; налагодити постійний зв'язок з професійною освітою і ринком праці; здійснити розвиток і введення нових стандартів у професійну освіту; налагодити співпрацю партнерів у соціальних спектрах професійної освіти; удосконалити підготовку і перепідготовку наявного персоналу, розповсюдити на професійну освіту альтернативні форми фінансування; сприяти самостійній діяльності з прийому на навчання; зробити вагомий внесок у вирішення гострих питань, пов'язаних з професіональним навчанням на вказаних територіях [1].

Міжнародна інформаційна мережа фундації здійснює аналітичної відбір інформації, що сприяє фундаментальній підтримці реформ у професійній освіті у нових країнах та країнах, що розвиваються. Ця організація досягла великих зусиль у справу стабільності у Європі.

Двостороння ізагалостороння співпраця у сфері професійної освіти

1. Німецько-французька співпраця 30.11.1999 в Паризі було створено 4 стільникові проекти з метою устійкої співпраці у даній сфері. На їх основі було сформовано двосторонні групи, які вже 13-14.11.2000 року у Задарбрюці представили експертні комісії свої перші аналітичні дани [2].

Мета співпраці у сфері професійної освіти – підвищати безробіття серед молоді і забезпечення професійної інтеграції молодих людей. Для цього були проведено контролі й оцінка національних програм. Експертні групи зробили наскрізну пропозиції з доповненнями і змінами у своїх національних програмах. Обидві сторони визначили кваліфікацію професійної освіти у своїх країнах достатньово для того, щоб молоді люди могли працевлаштуватися у них зі своїми дипломами.

Обидві і робочі групи зробили висновки:

- Визнати необхідність обміну програмами з розвитку й удосконалення професійної освіти.
- Оцінити і задовільність переходи на шляху мобільності робочих сил.
- Просунути стільни економічні зусилля у сфері обміну як на теоретичному, так і на практичному рівнях.
- Створити німецько-французький статус практиканта.
- Вести у законодавство обох сторін положення і розглянути можливості юридичного статусу отримання освіти за рубежем.
- Спрятити мовні підготовки у рамках професійної освіти [4].

2. Німецько-австрійська співпраця Мета – забезпечити випускникам в іншій школі можливість працевлаштувати в обох країнах. З цією метою складено двосторонні експертні комісії, які збираються один раз на рік для вирішення важливих питань у даній сфері, інформування про проведення і здійснення національних програм, з затвердження адекватних дипломів, що здійснюється при співпраці з громадськими й урядовими організаціями [6].

Робота з даного проекту проводиться поступово. У 2000 році було ідентифіковано 20 австрійських і 30 німецьких дипломів. У 2001 – відповідно 30 і 60.

3. Німецько-бразильська співпраця 3-4.04.2000 у Берліні Міністерство освіти і науки Німеччини стільно з асоціацією Карла Дуйсбурга провело першу німецько-бразильську нараду під гаслом "Бразильські горизонти" про можливість співпраці у сфері професійної освіти [5].

В роботі цієї наради взяли участь експерти з політики, екології і практики з обох країн, для того щоб підготувати організаційні основи майбутньої співпраці. Було досягнуто

домовленості про спільні проекти у сфері професійної освіти і кваліфікацій, виражено у якості “пілотного проекту” запровадили у Бразилії ті методи і технології, які вже добре зарекомендували себе у Німеччині [3]. У сфері кваліфікацій було досягнуто угоди про співпрацю. Обидві сторони зосередили свою увагу на тих питаннях, які допоможуть встановити розуміння для створення основ нових систем у професійній освіті; підтвердили готовність через 2 роки повідомити про свої результати на конференції у Бразилії.

Спільні Німецько-американські співпраці. Обидві сторони стоять перед визначеними проблемами: глобалізація економіки, посилення конкуренції, розвиток сучасних ЗМІ, нові форми робочих місць. Спільна робота сторін буде сприяти активному обміну досвідом та інноваціями та відкритим можливості в обох країнах у сфері професійної освіти [2].

Міністерство освіти Німеччини спільно зі своїми колегами у січні 2000 року заклали основи для німецько-американської співпраці у сфері професійної освіти. Поруч із постійним обміном експертами було виражено проводити спільні проекти у сфері професійної освіти і поєднати обмін їх учасниками на різних рівнях, особливо молодими під час одержання професійної освіти або відразу після неї [6]. Глобалізація, структурні зміни і розвиток сучасних інформаційних технологій ведуть до нових вимог кваліфікацій. При цьому професійне підвищення кваліфікації є ключем до економічного і професійного успіху. Попит і пропозиції стають міжнародними. В останні роки зростає попит на високо кваліфіковану робочу силу. Професійна освіта Німеччини все більше стає потрібною за рубежем. У цьому з цікавими тенденціями широкого розмаху набуває міжнародний обмін спеціалістами сфері професійної освіти. Постійно проводяться дискусії і різноманітні заходи з урахуванням професійної освіти [7].

Обмін між Німеччиною і Францією відповідає таким принципам:

- розширення програми перепідготовки і підвищення кваліфікації;
- розширення обміну спеціалістами відповідного профілю;
- розробка спільних німецько-французьких, навчальних курсів освіти (пропладом може слугувати створення школи майстерності у просторі Заарланд – Лотарингія – Люксембург);
- покращення мовної компетенції (створення курсів);
- інтенсифікація обміну практиканами системи освіти і викладачами [4].

У 2000-2001 роках зросла чисельність проектів з обміну робітниками професійної освіти і викладачами між Німеччиною і Нідерландами. У 2000 році таких проектів було 10. Наочним прикладом підірної співпраці цих двох країн може бути діяльність Карла Дуйсбурга і Нідерландської організації СІНОР.

Німецько-американські программи обміну зростають з кожним роком з урахуванням взаємних інтересів до спільної діяльності у сфері професійної освіти [3]. Поруч з професійним діалогом і науково-технічним обміном у сфері професійної освіти обмін спеціалістами є третьовою складовою частиною спільної діяльності у даній сфері. Такі программи звертаються до міністерств, установ, фірм.

Програма практик для спеціалістів у Латинській Америці з посиланням на Бразилію почата у 1999 році з 36 учасниками і продовжується її розвиток у 2000-2001 роках. Щорічно близько 40 молодих спеціалістів і випускників ВЗО отримують можливість 6-9 місяців практикуватися на латиноамериканських підприємствах для подальшої активної діяльності у спільніх підприємствах. У перспективі – співпраця з Аргентиною, Чилі, Мексикою [7].

В рамках обміну спеціалістами в сфері професійної освіти спільна діяльність Німеччини і Японії здійснюється вже більше 30 років. Однак в останні роки, з переміщенням акцентів конкуренції із Європи на тихоокеанський ринок, співпраця з Японією набуває особливого значення. Уряд Німеччини спільно з Міністерством освіти і науки та Асоціацією Карла Дуйсбурга розробив “пілотний проект” з обміну спеціалістами на німецьких і японських підприємствах [5].

В результаті активної діяльності Німеччини на міжнародній арені зростає розуміння значущості багатьох нових методів у системі професійної освіти, що дають чудові паростки у цій країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berger K. (Brandes, H.) Walden G. Chancen der dualen Berufsausbildung – Berufliche Entwicklungsperspektiven aus betrieblicher Sicht und Berufserwartungen von Jugendlichen, Berichte zur beruflichen Bildung// Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Heft 239, 2000. – 239 p.
2. Bott P. (Hall, A.) Schade, H.-J. Qualifikationsanforderungen im IT-Bereich: Wunsch und Wirklichkeit// Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2000. – 289 p.
3. Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung, Falblatt zum Modellversuchsschwerpunkt, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2000. – 320 p.
4. Falblatt zur Modellversuchsserie: "Fit im Beruf: Keine Altersfrage!" Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). – 386 p.
5. Busch A. (Ziebell, L.) Plöger L. "Weiblich, gebildet, selbstständig" – Existenzgründung: eine Option für Hochschulabsolventinnen. Projektleitung: Prof. Dr. Ursula Müller, Interdisziplinäres Frauenforschungs-Zentrum, Universität Bielefeld, unveröffentlichter Projektbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000. – 248 p.
6. Ebbinghaus M., Schmidt, J.U. Prüfungsmethoden und Aufgabenarten// Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 1999. – 434 p.
7. Flachmeier M. (Reiners O.) Rytz P.E. QUEM-Bulletin 1, ABWF e. V. (Hrsg.), 2000. – 278 p.

Андрій ТУРЧИН

**ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ У ФРН**

Прогресивний поступ сучасної цивілізації, створення нових інформаційно-комунікативних технологій зумовили необхідність розвитку системи неперервної освіти, формування широкої мережі розноманітних напрямів навчання, спроможності обслуговувати різні соціокультурні, професійні і вікові групи населення. Домінуюче місце у цій системі займає післядипломна освіта. Вона передбачає організоване і систематичне здійснюване навчання дипломованих працівників з метою підвищення розриву між здобутовою ними спеціальною підготовкою у ВНЗ та новими вимогами, які постають внаслідок розвитку економіки, науки і соціальної сфери.

Система післядипломної освіти вчителів професійної школи Німеччини надзвичайно розгалужена і диференційована. За метою та завданнями вона поділяється на підвищення кваліфікації вчителів професійної школи (*die Fortbildung*) і розширення кваліфікації педагога за рахунок здобуття додаткової спеціальності (*die Weiterbildung*). Досить часто у загальнопреприятому мовленні вжитку ці два терміни використовують як еквіваленти, однак це відається нам помилкою.

Розширення кваліфікації вчителів професійної школи є добровільною справою кожного педагога. Він має можливість отримати додаткову спеціальність, навчаючись на підготовчих курсах, організованих федераційними міністерствами культури, або ж в університетах. При виборі додатково вимушеного предмета враховуються як побажання слухача, так і потреби професійної школі. Після завершення підготовки вчитель професійної школи здає додатковий екзамен й у випадку успішного його складання отримує дозвіл до викладання вищеної дисципліни в усіх течіях професійної школи. Ці заходи сьогодні користуються у Німеччині достатньо широким поширенням, адже фахівець, компетентний у різних сферах науки, має кращі шанси реалізувати свої здібності та прагнення на ринку праці, покращити свій матеріальний добробут.

Поняття "післядипломна освіта" семантично охоплює підвищення кваліфікації як закономірний, нормативно закріплений ступінь освітнього шляху індивіда, який вдосконалює, поглиблює і розширює свою професійну підготовку. Підвищення кваліфікації може бути організоване через систему відповідних інститутів навчання після отримання вищої освіти. У цьому випадку воно виступає елементом системи неперервної освіти. Крім того, підвищення кваліфікації може здійснюватися особово спонтанно у формі самоосвіти.

У Німеччині під поняттям "підвищення кваліфікації вчителів" розглядають систему заходів, спрямовані на розширення наукового і педагогічного кругозору працівників освіти широким отриманням додаткових знань з базової спеціальності, вдосконалення професійних

умінь на основі осмислення власної практичної навчально-виксової діяльності з світлі отриманих знань, що здійснюються з врахуванням інтересів і потреб педагогів та сучасних вимог професійної освіти.

Система підвищення кваліфікації вчителів професійної школи відрізняється вертикальною адміністративно-організаційною диференціацією і реалізується на міжземельному (федеральному), земельному (центральне підвищення кваліфікації), регіональному (локальне підвищення кваліфікації) та міжфункціональному (особисте підвищення кваліфікації) рівнях. Кожен вчитель професійної школи в середньому на рік бере участь у двох-трьох дніх заходів з удосконалення кваліфікації, або ж один тиждень протягом двох років. окремі педагоги зготовляються на ці курси добровільно, зважаючи, проте, на згоду адміністрації та наявність місця. При цьому вчитель звільняється на цей період від викладання у школі та отримує додаткову матеріальну винагороду. Приблизно половина місць центральних заходів підвищення кваліфікації резервується для обов'язкової додаткової підготовки директорів шкіл та шкільних радників, майстрів-інструкторів, що задіяні в другій фазі навчання вчителів, мультиплікаторів (референтів для регіонального і локального вдосконалення кваліфікації вчителів, які допомагають освітенню на місцях з новими нормативно-правовими регулюваннями і реформаційними заходами). Як бачимо, вчителі професійної школи, директори, шкільні радники, керівники зі спеціальності зобов'язані вдосконалювати свою професійну кваліфікацію.

Найголовніший рівень післядипломної освіти – міжземельний – пропонує свої заходи учителям професійних шкіл багатьох земель, а інколи і всієї країни. Саме тут реалізується програми міжнародного обміну педагогами, організовуються спільні заходи земельних інститутів: навчально-ознайомлювальні поїздки вчителів по Німеччині та до інших країн, засідання навчання тощо. Проведення заходів контролюють різні інституті: незалежні академії, консульства в іноземних державах в Німеччині, засновній інститут та ін.

Центральне (міжземельний рівень) підвищення кваліфікації вчителів реалізується на рівні федеральних земель й організовується академіями підвищення кваліфікації вчителів та інститутами шкільної педагогіки чи вдосконалення кваліфікації учителів.

Основними цілью центрального підвищення кваліфікації педагогів є: а) підтримка на належному науково-методологічному рівні, актуалізація та доповнення знань і вмінь вчителя; б) рефлексія педагогічної практики вчителем крізь приємну набуття нових знань; в) засвоєння нових способів діяльності та поведінки, що сприяють покращенню навчання і викования учнів; г) неперервні роздуми, дискусії, дебати між інститутами, службовими центрами, практикувочними вчителями, тобто між підконтрольними освіті, шкільною адміністрацією і навчально-виксовою практикою щодо того, якою повинна бути професійна школа і якою вона є; г) засвоєння викладачів до педагогічної діяльності у сучасному міжнародному світі.

Сфера завдань академій та інститутів надзвичайно широка і розмаїта. Вони зобов'язані: а) проводити заходи з підвищення кваліфікації вчителів усіх типів шкіл, в тому числі й професійних, зважаючи зростаючі професійні вимоги та подальший розвиток шкільної системи; б) планувати з міст підвищення кваліфікації вчителів профшколи (з а професійною ролі академій), в розсувачі зміст підвищення кваліфікації, курікулярні навчальні програми, специфічно шкільні потреби вчителів тощо; в) створювати детальну програму вдосконалення кваліфікації практиканків освітньої галузі у співпраці з компетентностями відділеннями міністерств культури федераційних земель та іншими інститутами, задіяними в галузі післядипломної освіти; г) редагувати й публікувати програми загального підвищення кваліфікації вчителів у кожному суб'єкті федерації; г) реалізувати в іншій країні програми та брати участь під час їх здійснення в інших заліздах вдосконалення кваліфікації педагогів; д) аналізувати й оцінювати результати підвищення кваліфікації та отримувати їх; е) видавати сертифікати або свідоцтва з слухання курсів особам, що успішно їх пройшли; є) розробляти і представляти нові специфічні навчальні моделі в рамках підвищення кваліфікації, включаючи наукове попереднє і супроводжувальне дослідження.

Реалізація цих завдань забезпечується виконанням таких функцій:

- вивчення стану та кращого досвіду навчально-виксової роботи;
- здійснення професійного аналізу управління школовою і керування освітою в регіоні;

- проведення діяльності з потреб професійного вдосконалення педагогів;
- здійснення курсового навчання педагогів;
- координування діяльності окружних установ підвищення кваліфікації;
- впровадження інновацій.

Основне завданням академій полягає у забезпеченні професійного розвитку педагогічних кадрів, зокрема вчителів. 20% навчальних місць академій та інститутів відводиться сфері професійної школи (лк і гімназії). Серед них 50% призначено для добровільного вдосконалення кваліфікації викладачів професійної школи і 50% – для обов'язкової післядипломної освіти директорів профшкол, шкільних радників, функціонерів, майстрів, що залізі в другій фазі підготовки вчителів професійної школи, мультиплікаторів, а також для забезпечення актуальних потреб професійної освіти сьогодення.

Слухачам курсів підвищення кваліфікації в Академії І. Діллінген, що репрезентують систему професійних шкіл, навчальні заходи організовують три сектори, поруч із якими, прагнда, функціонують і ті, чия компетентність поширюється на всі типи шкіл:

- Економічні науки, обробка даних, право та управління школою.
- Ремесла, техніка, аграрне господарство.
- Домашнє господарство, соціальна педагогіка, психологія.

У цих секторах працюють виключно доценти, що мали попередній досвід практичної діяльності в освітньо-професійних закладах. Потікт є загальноосвітніх предметів, що викладаються у профшколах, покривається навчальними пропозиціями інших секторів.

Підвищення кваліфікації педагога – це процес його поступового росту як особистості і професіонала в ході практичної діяльності. Тому професійно-педагогічний розвиток викладача професійної школи здійснюється за умови, якщо він займає позицію активного суб'єкта діяльності, в якій реалізуються його творчі сили і здібності. Внаслідок цього академії підвищення кваліфікації та інститути шкільної педагогіки пропонують вчителям гнучкі, мобільні і динамічні форми навчання, що стимулюють їх професійний ріст і розвиток. Серед форм необхідно виділити:

- кваліфікаційні атестаційні курси з метою взаємозв'язаної теоретичної та практичної підготовки до присвоєння вищого категоріального рівня;
- спеціалізовані проблемні курси та семінари з метою підготовки до освоєння конкретних нововведень у шкільному практику (модернізація навчальних програм, підручників, технологій навчання, поглиблене вивчення окремих проблем, синтезування з новими шкільними моделями);
- спеціалізовані курси та семінари, які мають на меті підготувати вчителів та функціонерів освіти до виконання нових професійних функцій (використання інформаційно-обчислювальної техніки, організація факультативів, робота в нових типах професійної школи);
- семінари-практикум для директорів профшкол, шкільних радників, майстрів, вчителів-методистів (менторів);
 - предметно-методичні конференції;
 - предметні конкурси та науково-популярні сесії;
 - інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні, правові та організаційні зміни;
 - цикл лекцій;
 - окремі доповіді;
 - симпозіуми та наукові конференції;
 - семінари і курси для підготовки до додаткового екзамену з метою отримання нової спеціальності.

Поруч з груповими формами зазначені заклади післядипломної освіти в процесі вдосконалення кваліфікації працівників професійно-освітніх закладів використовують також індивідуальні форми роботи, до яких належать: а) інструктаж і допомога вчителям у виборі ефективних технологій навчання і викования; б) допомога вчителям професійної школи у впровадженні методів, що сприятимуть більш продуктивному навчанню та викование, а також педагогам, які вдосконалюють свою кваліфікацію займаючись самоосвітою; в) поширення

досвіду передових педагогів; г) оцінювання ефективності та результативності методологічних навчально-технологій, які використовує вчителі, визначення їхніх можливостей і перспектив; допомагає в проведенні показових уроків, а також в реалізації експериментів; і) сприяння в обладнанні предметних аудиторій; д) участь в оцінюванні діяльності вчителя, підготовка висновок щодо його службового становища в ієрархії категорій.

В даний час робота з підвищення кваліфікації вчителів професійних шкіл Німеччини орієнтується як на потреби працівників професійних навчальних закладів, так і на загальній специфічно школи вимоги. У першому випадку в процесі вдосконалення професійної підготовки основна увага звертається на підвищення рівня професійної компетентності вчителя, на виконання нових професійних функцій; у другому – на підвищення рівня навчально-викладчої роботи в свого педагогічного колективу, організаційний розвиток професійної школи. Тому в Німеччині заходи з підвищення кваліфікації вчителів профшколи відрізняються подвійною стратегією: 1) "традиційна", в якій мета, зміст, методи та організаційні умови визначаються системовою послідництвенною освіти; 2) "нетрадиційна", мета, зміст, методи, організаційні умови які визначаються слухачами. Вихідним пунктом цієї системи є не наукова теорія чи посилений досвід автора підвищення кваліфікації, а самовизначення учасників, домінування практичних проблем, з якими всі прийшли на курси і які всі хотіть вирішити. Слід зазначити, що ці дві стратегії організації підвищення кваліфікації не протистоять, напроти – оптимально поєднуються з метою забезпечення ефективності системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а в окремих випадках і співпадають.

Під час підвищення кваліфікації викладача професійної школи особливо вражують такі моменти: передача методично-дидактичної, предметної та професійної компетентності, підготовка до впровадження нових навчальних програм, інформування про нові школи експерименти.

Програми державного підвищення кваліфікації вчителів професійної школи містять велику кількість заходів, які вчителю надають можливість підвищити свій рівень кваліфікації зі спеціальності чи другого навчального предмета в певний часовий період. Порівняно з попередніми роками, особливо впадає у зірку те, як міністри культури федеральних земель з допомогою цього інструменту впроваджують професійних школах найновіші досягнення з галузі обчислювальної і комп'ютерної техніки та інформатики. Найбільшого успіху в цій сфері досягли Баварія, Баден-Вюртемберг, Гамбург і Північний Рейн-Вестфалія. У цих землях заходи з підвищення кваліфікації викладачів професійної школи в залежності від галузі сконцентровані на тематику:

- Загальні навики при використанні стандартних програм комп'ютерного забезпечення (при підготовці до заняття чи при виготовленні дидактичних матеріалів, при перевірці тестів та оцінюванні знань учнів).
- Використання комп'ютера при розв'язанні традиційних завдань і розробці нових проблем з різних предметів (перевірка статистичних даних, тестові завдання, навчальні вправи з використанням достовірного фактичного матеріалу).
- Ознайомлення з системою програмного структурування (алгоритмічне мислення).
- Вивчення сфер та можливостей використання комп'ютера поза межами професійної школи (дозвілля, управління, використання).
- Ймовірний і реальний негативний вплив комп'ютера на осіб, які з ним працюють та можлива соціальна чи моральна компенсація.
- Дискусії про політичну роль технології та критику щодо цільової орієнтації науки [6, 150-170].

У сфері підвищення кваліфікації все більша увага зосереджується на екологічному використанні. В усіх землях зростає число заходів з біотехнік, хімії, географії. Очікується, що в майбутньому цей сектор розвивається далі. Поруч із залученням потреб у вдосконаленні підготовки з навчанням їще галузей науки, центральне підвищення кваліфікації докладає необхідних зусиль для покриття актуальних вимог інших сфер діяльності та науки. Так, наприклад, міністерства культури Північного Рейну-Вестфалія та Баден-Вюртемберга останнім часом основне завдання послідництвенної освіти вбачають у підвищенні професійно-педагогічної підготовки таких учителів професійної школи, які викладають у класах з великим числом дітей

іноземних робітників чи номадів-переселенців зі східноєвропейських країн, відповідно до чого організовують спеціальні курси [2, 130].

Підвищення кваліфікації працівників професійно-освітніх закладів на регіональному рівні організовують окружні уряди у тісній співпраці з економічними спілками, підприємствами та фірмами (одно-двадцятирічні курси в досконалення кваліфікації вчителів). Можна виділити такі основні заходи:

- Вступний курс зі шкільних експериментів і нових навчальних програм, який ведуть референти – керівники зі спеціальності експерименту, що відігрували відповідні заходи центрального підвищення кваліфікації вчителів професійної школи.
- Підвищення кваліфікації зі спеціальності, що досить часто проводиться спільно з економічними спілками, підприємствами, фірмами (вступний курс з нової зварювальної техніки, нових форм створення кредитних інститутів тощо).
- Інформаційні заходи, наприклад, про правові та організаційні зміни (засідання директорів професійних шкіл, учителів семінарів, референдарів, шкільних консультантів).

Зазначені заходи організовують у формі курсів, семінарів, конференцій. До їх проведення у Німеччині висуваються чіткі вимоги: навчальні пропозиції повинні бути короткостроковими, проводитись недалеко від місця проживання та роботи і розглядати проблеми особливо актуальні для учителів регіону, їхній зміст має сполучатись з урахуванням побажань слухачів і допомагати вирішувати конкретні проблеми.

Для мобільного впровадження інновацій у професійно-освітніх закладах (інтегровані навчальні програми професійного навчання, що враховують відкритість і динамічність сучасних професій, інтегровані екзамени, які концентруються на поєднанні виконання навчальних та виробничих завдань), покращення зв'язку між навчанням у професійних школах та на підприємствах, посилення ефективності виробничого навчання важливу роль відіграє створення природничих організаційних структур, що мають за мету вдосконалення професійної підготовки педагогічного персоналу, сприяють розвиткові його потенціалу, активності, прагненню до інновацій. Головним інструментом у цьому процесі є саморганізаційне підемірювання кваліфікації педагогічних кадрів на міжшкільному рівні, що забезпечує взаємне навчання спеціалістів різних навчальних установ системи професійної освіти. Цьому сприяє спілка місій навчання. Вона складається з власної ініціатики і має на меті спільне підвищення кваліфікації вчителів професійної школи та майстрів-інструкторів. Спілка місій навчання сприяє взаємному професійному розвиткові фахівців різних навчальних закладів системи професійної освіти, а також стимулює співпрацю професійної школи і підприємства. При цьому викладачам професійної школи надається допомога для виходу на якісно новий рівень професіоналізму, тобто вдосконалення розширеного професіоналізму.

Останнім часом при винесенні педагогічних проблем у професійних школах проявляється нові форми підвищення кваліфікації учителів. Педагоги більше не чекають на навчальну пропозицію державних чи спеціалізованих інститутів, а намагаються організувати внутрішньошкільне та міжшкільне підвищення кваліфікації.

Під час міжшкільних заходів підвищення кваліфікації зустрічаються виступи з різних професійних шкіл регіону з метою вдосконалення професійну підготовку зі спеціальності. Такого роду навчальні пропозиції складають обговорення з місту, цілей, фактичного матеріалу і способів його передачі, моделей і парадигм певного предмета. Постійно розглядаються питання, пов'язані зі спеціалізами і фаховими дідактиками. Основним завданням кожного спеціалізованого заняття є актуалізація попередньо набутих знань, їх постійне розширення і поглиблення з огляду на нові вимоги (нові медіа, навчальні технології, професії) та акцентування уваги на забезпечення високої якості навчально-виховної роботи та організаційного розвитку професійної школи.

Внутрішньошкільне вдосконалення професійно-педагогічної кваліфікації учителів орієнтоване на потреби професійної школи та актуальну проблематику навчальних закладів. Воно має на меті адекватно реагувати на попит професійної школи за допомогою варіабельності з місту та організаційної гнучкості заходів. Таким чином, підвищення кваліфікації педагогів безпосередньо сприяє розвиткові і забезпечення якості шкільної роботи, отже і навчання.

В результаті вивчення та аналізу літературних і наукових джерел, присвячених післядипломній освіті педагогічних кадрів у Німеччині, встановлено форми внутрішньошкільного підвищення кваліфікації учителів професійної школи: а) наради; б) засідання, присвячені аналізові питань певного предмета чи спеціальності; в) засідання, присвячені загальнопедагогічним питанням; г) взаємовідвідування уроків; і) дослідження та вивчення досвіду інших професійно-освітніх закладів; д) гуртки; е) педагогічні наради при закритих дверях; ж) педагогічні конференції. Кожна з названих форм має свої особливості проведення та переклади. Так, наради найчастіше проводяться у виступку, коли виникає потреба ознайомити педагогів з новими освітніми нормативно-правовими актами, з директивами щодо змін у навчальних програмах, обговорюти нові технології навчання. Відвідування уроків членами педагогічного колективу зазвичай практикується, якщо виникає потреба оцінити інновації в методиці навчання або ж надати конкретну допомогу в проблемній чи конфліктній ситуації. Гуртож – форма вдосконалення професійно-педагогічної підготовки у неформальних об’єднаннях за інтересами. Їхня тематика, зміст роботи, строки, місце проведення встановлюються самими учасниками з урахуванням конкретних проблем професійної школи. Форум – робота об’єднання вчителів певного ступеня навчання або паралельних класів. Педагоги обмінюються досвідом, виступають з доповідями їх повідомленнями, отримуючи необхідну й актуальну інформацію. Особливість проведення педагогічних курсів при закритих дверях полягає у тому, що зони, на відміну від інших форм підвищення кваліфікації вчителів профшколи, відрізняються глобальністю і значущістю педагогічних питань, що виникає на обговоренні. На діялі заходи запрошуєть компетентніх фахівців зі спеціальних вищих навчальних закладів та університетів, щоби спільнно обговорювати питання педагогічної теорії та практики.

В рамках внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації проводяться заходи, пов’язані з розглядом фахових, дидактических і методических, високових і організаційних питань, а також із аналізом їх сучасною шкільною програм, роботи і навчання у професійній школі. У цій роботі вчителям професійної школи активно допомагають регіональні модератори. Вони, поруч з дидактично-методичною та інформаційною допомогою, постулюють свої зусилля на те, щоб сформувати у представників професійно-освітніх закладів стійку установку щодо необхідності докладання спільніх зусиль для забезпечення розвитку школи і формування якості шкільної роботи. В інститутах підвищення кваліфікації Північного Рейну-Вестфалії, Саксонії, Баварії та інших федеральних земель діє програма підготовки і перевідготовки модераторів. Заняття для них проводяться двічі на рік у формі тижневого тренінгу. Крім того, функціонують регіональні групи з обміну досвідом роботи. У процесі підготовки і вдосконалення кваліфікації модераторів широко використовується метод тренінгу за так званою моделлю Мутчека, суть якого полягає у тому, щоб надати вчителеві допомогу і навчити його самостійно розв’язувати проблеми поетапно, аналізуючи причини. Учасники тренінгу шукають, апробують і співставляють з шкільною діяльністю логіку і модель поведінки педагога. Водночас розробляється стратегія навчання і поведінки учня. Для роботи з вчителями у професійних школах модераторам видавають спеціально розроблені допоміжні матеріали – “Мануали для модераторів” [3, 210]. Це різноманітні вправи, завдання, ситуації та методика їх розв’язання. Усі виграти, пов’язані з роботою модераторів (пройд, проживання, робочі матеріали, фінансування, підвищення кваліфікації), відшкодовують відповідні служби федераційних земель.

Післядипломна освіта педагогів значною мірою сприяє ефективному функціонуванню і розвитку професійно-освітніх закладів. У цьому процесі однаково важливими є підтримка на належному науковому рівні професійних та загальноосвітніх знань окремих вчителів і сприяння розвиткові шкіл за допомогою навчальних пропозицій.

Крім того, внутрішньошкільна післядипломна освіта педагогів підтримується на земельному рівні. Згідно з наказом міністерства культури Північного Рейну-Вестфалії від 16.12.1996 року окружні уряди надали школам можливість створювати власні проекти підвищення кваліфікації навчального персоналу [4, 43]. Внаслідок цього професійно-освітні заклади мають нагоду самостійно реалізовувати вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів відповідно до свого плану підвищення кваліфікації. Задіявлена учителі та

шкільна адміністрація можуть також інтенсивно займатися проблематикою розвитку й забезпечення високої якості шкільної роботи в підкрайніх академіях.

Висходячи з результатів вивчення літератури та інших інформаційних джерел, можна стверджувати, що міжнародна та внутрішньошкільна заходи підвищення кваліфікації учителів профшколи у Німеччині є найбільш розробленими. В даний час значно зросла кількість учасників підвищення кваліфікації такого типу і зростається число бажаючих досконалити рівень своєї підготовки, відвідуючи центральні чи регіональні заходи підвищення кваліфікації учителів професійної школи. [5, 515]. Це пояснюється як мінімальними бюджетними витратами, так і тим, що федерація на міністерства культури вважають у них можливість перевороти в членів у “інструмент”, у “рухійну силу” реформ освіти. Необхідно зазначити, що у кожній з шістнадцяти федеральніх земель Німеччини є власна концепція післядипломної освіти вчителів професійної школи на внутрішньошкільному рівні з різним відсотковим співвідношенням щодо форм роботи на регіональному, земельному і державному рівнях.

Результати аналізу досконалення професійно-педагогічної кваліфікації працівників професійно-освітніх закладів на місцях свідчать про можливість і доцільність використання німецького досвіду в Україні. Його беззаперечними перевагами є: оперативність розв’язання актуальних проблем і питань, які виникають на обговорення у конкретному закладі; участь у роботі з підвищення професійного рівня всього педагогічного колективу, включуючи майстрів виробничого навчання та інших запрошеных осіб; створення у педагогічних колективах атмосфери творчості й ініціатики; заощадження коштів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакуленко Т.Н. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии: Дис.... канд. пед. наук. 13.00.01 / Ин-т педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – К., 1995. – 186 с.
2. Міттер В. Обучение национальных меньшинств в школах ФРГ // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С.125-131.
3. Попінук В.В. #РН: післядипломна освіта й атестація педагогічних кадрів // Освіта й управління. – 1999. – Т.3. - №3. – С 207-212.
4. Bericht an den Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen zur // Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. – März. – 1998. – 50 S.
5. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland // Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verlag Wissenschaft und Politik, Köln, 1990. – S 510 – 525.
6. Verwaltungen 1. 92. 93. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis. – Bremen: WIS, 1991. – 229 S.

Адам МУШИНСКИЙ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ НЕПУБЛИЧНЫМИ ЦЕНТРАМИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПЕРИОД ПЕРЕД ВСТУПЛЕНИЕМ В ЕВРОСОЮЗ

Изменение модели экономики из крупносерийного производства на производство мелкими сериями, производство динамическое, приспособленное к потребностям рынка, стало причиной возникновения необходимости в быстрой перевы аттестации и восполнении знаний и умений. Повышение квалификации работников, особенно там, где прогресс наступает очень быстро, должно совершаться без отрыва их на длительное время от производства. Это означает дополнительную необходимость образования для активного участия в текущем рынке труда (в будущем без границ) и в гражданском обществе. Готовность к изменению жизненной ситуации должна быть натренированной и восполнена мотивацией. Эта мотивация должна также поддерживать готовность к изменению места проживания, среди, готовность постоянного самообразования.

Не менее важным является быстрый прогресс знаний и технологий и связанное с этим исчезновение когда-то популярных профессий. А это значит, что невозможно научить в школе знаниям и умениям, которых хватит на всю жизнь. Известно также, что невозможно создать такую школьную систему, которая бы была в состоянии приспособить количество выпускников

и род профессий к потребностям рынка. Решить эту проблему может система постоянного обучения. Философией этой системы является отказ от энциклопедических знаний в пользу общих знаний и умения дальнейшего самостоятельного обучения. Интегральной составной такой образовательной системы является место работы. Только там работник приспособливается к конкретной специализации или профессии, а сам процесс обучения не обязательно должен происходить на территории фирмы.

В польских реалиях предприниматель ожидает от кандидата, что когда тот займёт должность, то немедленно приступит к работе без обучения, считая, что работник должен или уже иметь опыт, или получать необходимые умения в школе. Кроме этого "новый" работник признается на испытательный срок, во время которого он должен показать свои умения, профессиональные знания и склонность, потому что принимается во внимание трудоспособность работника. Как в такой ситуации должен начать работу выпускник школы? (особенно в системе постоянного самообразования, которая сейчас вводится в Польше). Однако наилучше обученного и образованного работника это ещё не всё. Знания со временем уходят и застаревают. Чтобы предотвратить деградацию, следует периодически обучаться и повторять элементы знаний.

Каждое предприятие обязано организовывать и проводить обучение, переобучение и совершенствование квалификации работников. Так записано в постановлении "Кодекса о труде" ст. 94, п. б и ст. 103, §2, а также в издании на его основании Распоряжении Министра народного образования и Министра труда и социальной политики от 12 октября 1993 года. В Распоряжении отображаются принципы и условия повышения профессиональной квалификации и общего образования взрослых. (Прав. Вед. №2, поз. 472). Согласно этому распоряжению под повышением профессиональных квалификаций и общим образованием взрослых подразумевается обучение в школах для взрослых и в высших учебных заведениях (в системе дневного, вечернего, заочного обучения, управляемого самообразования, экстернат) и обучение, переучивание, а также совершенствование во внешкольных формах (курсы и семинары, производственные стажировки, специализации с практикой одновременные практики, последипломное образование и управляемое самообразование). Профессиональное обучение и совершенствование работников может проводиться в школах, центрах постоянного обучения, центрах обучения и совершенствования кадров, научных и научно-исследовательских центрах, на предприятиях, в обществах, фондах, частных и физических лицах в школьных и внешкольных формах. В свою очередь последипломное образование может проводиться высшими учебными заведениями, научными и научно-исследовательскими центрами. В распоряжении также детально указаны условия получения квалификационных званий работника, условия заменов на квалификационные звания и образцы некоторых дипломов и свидетельств, которые выдаются выпускникам внешкольных форм повышения профессиональных квалификаций.

Очень часто забота об обучении и совершенствовании работников является следствием действий конкуренции. Она может принять форму соперничества за кандидатов для трудоустройства на различных уровнях (за лучших выпускников школ, дипломантов с наивысшими квалификациями, руководителей с наибольшим опытом). Всё в большей степени кандидаты для трудоустройства интересуются не только вознаграждением и другими преимуществами материального характера, но тем, что работодатель может им предложить с точки зрения профессионального совершенствования, возможности продвижения, системы оценок и критериях продвижения. Предприятие может столкнуться с конкуренцией со стороны организаций самых разных типов, которые ищут кандидатов для трудоустройства с подобными квалификациями.

Кроме расширения и обогащения умений работников инвестиция в обучение и совершенствование приносит учреждению следующую пользу:

- гарантирует сбережение в учреждении важных, уникальных умений даже тогда, когда уходит работник имеющий также умения;
- гарантирует поддержание соответствующего стандарта исполняемой работы или даже его повышение, что в свою очередь благоприятствует получению максимальной рентабельности;

- позволяет развивать ресурсы умений, представляемых учреждением в целостности, что влияет на увеличение эластичности работников учреждения и упрощает введение заместительства в случае их отсутствия;
- благоприятствует быстрой адаптации новых техник и технологий;
- увеличивает интеграцию работников с учреждением – возможность обучения и совершенствования является для работника дополнительной пользой, которая увеличивает его лояльность; повышает степень идентификации с организацией, потому что работники лучше понимают тогда цели и принципы её действия;
- мотивирует работников (соответствующим дополнительным вознаграждением) к углубленному знанию и использованию новых умений;
- требует увлечённости и преданности работников, потому что во время обучения им ясно представляют ценности, к которым стремится учреждение;
- улучшает общение с персоналом, особенно во время организации совместного обучения руководства и персонала, когда разрабатываются методы решения конкретных проблем;
- содействует более полной реализации человеческих потребностей и стремлений – выбрать работника для участия в курсе, значит заметить его хорошую работу и старательность;
- даёт работникам возможность принимать всё более обязывающие вызовы, что является полезным не только для них, но и для организации;
- помогает понять, почему изменения являются необходимыми и какую приносят пользу, упрощают возможность справиться с новой ситуацией и с новыми проблемами.

Проверенным способом повышения профессиональной квалификации является постоянное обучение, то есть все формы образовательной деятельности, проводимые вне стандартной системы стационарного обучения, которая охватывает базовую и среднюю школы, а также высшие учебные заведения. Известно много таких форм обучения, отличающихся продолжительностью, объёмом и потенциальным существенным уровнем. Среди них можно назвать: семинары, обучающие скомпактуемые конференции, обучение на расстоянии: при помощи переписки, радио и телевидения, компьютера или через сеть Интернета, последипломное образование или аспирантура.

В связи с выше изложенными обстоятельствами особенное значение приобретает деятельность непубличных Центров постоянного образования. Автор как Директор такого центра в особенности заинтересован в организации и распространении обучающих курсов: основного, специализированного, квалификационного и пригодящегося к исполнению новых профессий.

Среди многих факторов, влияющих на исправность организаций и управления непубличными Центрами постоянного обучения, большое значение приобретает продвижение образовательных услуг и соответствующий обучающим кадрам и имеющейся базе уровня обучения.

В системе рыночной экономики возрастает значение маркетинга, особенно продвижения продукции и услуг в различных его формах. Образовательная система сформировала собственную систему маркетинга (продвижения). Это связано с возникновением в больших количествах учреждений по профессиональному обучению, обучению после школы, последипломному образованию и т.д., что стало причиной превращения этого рынка из системы сбыта в рынок спроса.

Маркетинговая деятельность учреждения, оказывающего образовательные услуги, является необычайно существенным элементом в стратегии его действия. Субъекты, ведущие такую деятельность, должны вести себя на рынке так же, как и экономические субъекты (производственные, торговые), и учреждения финансового типа. Это связано с принципом продолжения действия учреждения и получаемыми доходами.

Наиболее часто используемыми формами образовательных услуг являются объявления, статьи в печати, аудио-видео, специальные ярмарки (образовательные, школьные), плакаты, брошюры, информаторы, реклама и телевидение, интерьеры, способ привлечения, открытость, доступность, советы, сотрудничество с другими и т. д. Зато из практики автора следует, что в управлении непубличными центрами постоянного обучения наибольшую

эффективность имеют объявления, аудио-видео, специальные ярмарки (образовательные, школьные), плакаты, энтузиазм и способ приветствия, книги и статьи, реклама и телевидение, стратегия WWW в Интернете, контакты с работодателями.

Не менее важным в процессе организации и управления непубличными Центрами постоянного образования является финансирование их деятельности. При этом следует отметить, что в существующей до сих пор практике единственным источником финансирования была оплата за участие. Чем больше участников обучения, тем ниже единичная стоимость и больше инвестиционные возможности. Во времена мультимедиального способа ведения обучения, получаемые доходы не позволяют на самостоятельный приспособление обучающей базы к требованиям этой системы. Присходится искать соавторов.

Польша с марта 1998 года наряду с другими государствами членами участвует в программе Евросоюза под названием "Леонардо да Винчи". С 2000 года находится во второй фазе программы, предусмотренной на 2000-2006 г.г. Программа имеет отношение к развитию профессионального образования и обучения как на всех уровнях в отдельных странах, так и в сотрудничестве между ними по этой проблеме. Далеко идущей целью программы является приспособление профессионального образования к потребностям рынка труда в объединённой Европе и улучшение ситуации на рынке труда в отдельных странах. Это станет возможным благодаря более эффективной профессиональной подготовке и созданию лучших возможностей для трудоустройства выпускников школ разных типов. В ситуации, когда рынок труда – согласно общеизвестным условиям – является открытым, речь идёт не только об усовершенствовании национальных систем образования, но и о принятии стандартов, позволяющих на законное признание свидетельство и дипломов путём получения сопоставимых квалификаций.

Программа предназначается для учреждений и организаций, которые являются юридическим лицом и вовлечены в развитие профессионального образования – обучающих учреждений, профессионально-технических учреждений, высших учебных заведений, предприятий, социальных партнёров и общественныхластей.

По нашему мнению, непубличные Центры постоянного обучения могут реализовать одну из целей программы, а именно "улучшение качества и доступности постоянного образования и профессионального обучения", что делает возможным получение умений и квалификаций в течение всей жизни.

Предложения, вносимые в рамках программы Леонардо да Винчи, должны отвечать целям программы и ангажировать партнёров из нескольких разных стран участников. Программа действует на основе анти конкурса проектов, организуемых Европейской комиссией и Национальными агентствами программы. Планируется проведение трёх конкурсов-проектов в странах, участвующих в этой программе, в такие периоды: 2000-2002, 2003-2004 и 2005-2006.

Предложенные проекты могут вносить частные, общественные и непубличные субъекты, вовлечённые в отрасль профессионального образования и обучения. Роль защитника проекта могут выполнять учреждения и организации, такие как Центры образования и обучающие учреждения. Сюда же относятся высшие учебные заведения, которые согласно положениям закона страны или практике в данной стране занимаются проектированием и реализацией профессионального образования и обучения, актуализирующего обучения или обучения, направленного на переквалификацию, несмотря на название, под каким эти центры ведут деятельность в стране-участнице.

Один из проектов, определённый как совместные действия предполагает сотрудничество учреждений между отдельными уровнями и секторами системы образования. Предложения проектов должны касаться указанных ниже тем:

Образование европейской системы трансфера и нахождение пунктов в процессе образования в течение жизни.

Консультации и профориентация как основное орудие стратегии ведения идей образования в течение жизни.

Формирование многофункциональных центров обучения и обучения через Интернет.

После вступления в Евросоюз непубличные Центры постоянного образования могут сжидать финансовой поддержки также со стороны Европейского социального фонда (ЕСФ),

который был создан в 1957 году и является одним из трёх структуральных фондов Европейского Союза. Фонд является инструментом, помогающим финансировать действия стран-участников в отрасли трудаустройства и развития человеческих ресурсов. Фонд инвестирует в развитие квалификации граждан Европейского Союза и увеличение их шансов на активное участие в рынке труда. Из средств ЕСФ финансируются проекты, запущённые в многолетних операционных программах и служащие такими целями:

- профессиональная активизация безработных и людей под угрозой безработицы;
- противодействие общественной изоляции;
- постоянное образование;
- совершенствование кадров экономики и развитие предпринимательства;
- профессиональная активизация женщин.

Выше указанные цели могут быть реализованы в форме технической помощи и продвижения.

Проекты должны служить, между прочим, совершенствованию профессиональных умений и квалификации людей, увеличению их шансов на сохранение работы, нахождение новой работы (mobильность) – поддержанию их способности к трудуустройству на постоянно изменяющемся рынке труда. В рамках этого приоритета поддерживаются также проекты, служащие восполнению пробелов в отрасли так называемых основных умений – в частности среди молодёжи. В этом посредническую роль могут сыграть непубличные Центры постоянного обучения, приняв на себя задачи по переквалификации и совершенствованию умений работников.

В рамках всех пяти областей поддержки особенно акцентируется локальный характер действий – проекты, являющиеся результатом национальных, местных инициатив. Поэтому часть средств фонда должна предназначаться на поддержку возникновения и реализацию местных договорённостей в пользу трудаустройства. Эти проекты являются результатом договорённостей местных властей, общественных и экономических партнёров и других локальных “действующих лиц”, имеющих цель локального разветвления и рост трудаустройства. Такого типа проекты часто имеют необычайно яркий акционный характер.

За программирование, координацию, управление и мониторинг действий, финансированных ЕСФ, отвечают в большинстве стран-участников министерства труда, а в их структуре специальные единицы ЕСФ (департаменты по ЕСФ). Решением Комитета Европейской Интеграции в Польше это задание было доверено Министерству труда и социальной политики, а в рамках этого Министерства – Департаменту структуральных программ.

Условием использования этих средств Центрами является признание их Министерством труда и социальной политики равноправным субъектом в системе образования и профессиональной активизации граждан, а также использование образовательных возможностей в решении проблем безработицы местной администрацией, которая является главным получателем этих средств.

В период перед вступлением в Евросоюз приспособление систем реализуется в рамках очередных программ PHARE напр. Phase 2000 “Усиление системы постоянного образования”. Работы в рамках проекта касались укрепления партнёрства в постоянном образовании (особенно сотрудничества с работодателями), образования профессиональных стандартов и профессионального модульного обучения, а также обучения обучающихся учреждений на территории всей страны.

Анализируя в целости оговоренные проблемы, можно сказать, что в ближайшем будущем главными проблемами организаций и управления непубличными Центрами постоянного обучения будут приспособление их деятельности в области методов и обучающей базы к требованиям информатизированного общества, а также связанные с этим способы финансирования этой инвестииции. Использование средств Европейского социального фонда Евросоюза может создать возможности приспособления системы внешкольного образования к мировым стандартам.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Віктор СИДОРЕНКО,
Надія ЩЕТИНА

ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ В СТРУКТУРІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Уміння створювати образи і сперувати їхні – характерна особливість розумової діяльності людини. Вона полягає у можливості довільно актуалізувати образи на основі заданого графічного матеріалу (у процесі розв'язування задачі), видозмінювати їх під впливом різних умов (за власною ініціативою), вільно перетворювати і на цій основі створювати нові образи, суттєво відмінні від початкових.

Як показано у багатьох дослідженнях (Б.Ананьев, Л.Гурова та ін.) саме через образи здійснюється перетворення людиною предметного світу, без чого неможливо засновати і використовувати знання, оволодівати уміннями і навичками, формувати потреби, перевонання, інтереси. Образ є “співак інтелекту і афекту (Л.Виготський) [5], через якого супільно значиме набуває особистісного змісту” [8]. “Світ образів – суттєвий компонент внутрішнього світу людини, результат його індивідуального досвіду сприйняття і перетворення інформації” [11].

Мислення в образах є складником психічного процесом, у якому мають місце результати безпосереднього почуттєвого сприйняття реального світу (їого наочного зображення), їх понятійної обробки і уявного перетворення цих результатів під впливом поставлених вимог, особливостей минулого досвіду, професійних інтересів і напрямів тощо. Будучи результатом розумової діяльності, образне мислення виконує свою головну гносеологічну функцію, яка забезпечує пізнання найбільш суттєвих сторін і закономірностей за’явок об’єктів дійсності, але виконує її специфічними засобами – у формі наочних образів.

Вивчення механізмів створення образів, особливостей мисленого “маніпулювання” їх складниками системами має методологічне значення, оскільки розумовий образ складає основний зміст психічного. Світ образів – суттєвий компонент внутрішнього світу людини, результат її індивідуального досвіду сприйняття і перетворення інформації [9].

Тільки в начинчи природу розумового образу, що включає в себе розум і почуття, можна зрозуміти специфіку психічного, своєрідність співвідношення суб’єкта і об’єкта, сутності і буття, внутрішнього і зовнішнього, індивідуального і суспільного. Зміст розумового розвитку постєє в цьому за’явку як якісне змінення образу світу, образу, систематизуючими елементами якого є емоційно-чуттєві враження дитини і їх усвідомлення, перетворення за допомогою понять, знань, норм поведінки. Розумовий розвиток, таким чином, не являє собою пряму лінію переходу від конкретного (чуттєвого, емпіричного) до абстрактного (теоретичного, понятійного), а є рухом по спиралі, де одночасно мають місце евопозиція і інволюція. Наукові уявлення, сформовані на основі категоріального апарату, можуть співіснувати з безпосередніми емоційно-чуттєвими враженнями, а нерідко навіть суперечити їм. Подоланням даної суперечності є важливим джерелом формування наукової картини світу, поза якою розумового розвитку не відбувається. Розв’язання (“зняття”) цього протиріччя не означає, звичайно, видалення “галъмуваних” недосконалого в науковому відношенні досвіду дитини (що взагалі неможливо), а передбачає його кардинальну перевбудову через подилення ролі понятійного апарату, що формується.

Тому мислення в образах є суттєвим компонентом усіх без виключення видів людської діяльності, якою б розгляненою ця діяльність не була.

Однак зміст розумових образів, умови їх створення, сперування їхні в процесі діяльності змінюються суттєво, оскільки образ функціонує в мисленні не сам по собі, а в

складової структурі цієї діяльності виконує особливу функцію – сприйняття, прогнозування, коригуючу, забезпечення не тільки сприйняття заданого, але й створення нового – незідомого раніше біо такого, що взагалі не існує.

Мислення в образах має місце у дитини і у дорослого, але зміст і рівень його якісно різняться. Рівніця полягає не тільки в різноманітності і кількості чуттєвих вражень, ступеню їх узагальненості, але, головним чином, в кардинальному зміщенні змісту образів, поглибленні їх розширенку, збільшені ролі наукових знань.

Загальнозвідомо, що основна функція образного мислення – створення образів і сперування їхніх у процесі розв'язування задач. Психологічним механізмом образного мислення є діяльність уявлення, яка забезпечує створення образів, сперування їхніх, перекодування їх в заданому (чи дозвільному) напрямку, використання різних систем відліку для побудови образу, виділення в образі різних осінок і властивостей об'єктів, з якими пов'язана діяльність людини. Термін “уявлення” на відміну від “уяви” був запропонований Б.Тепловим, щоб позначати процес створення спухового (музичного) образу. Надалі цим терміном стали позначати процес створення зорових (наочних) образів, які формуються на різний графічній основі (О.Кабанова-Меллер, Б.Ломов, Ф.Шемякін та ін.).

У сучасній психології розуміння механізму створення різних образів базується в основному на віднесені їх до різних психіческих функцій (сприйняттю, уяві, уявлюванню) [9]. Відмінності між їхніми відмінностями у динаміці стіківідношення почуттєвих і понятійних компонентів, у переходах однотичного чи загального. Основою створення образів і сперування їхніх визначається чітко відокремлені діяльності двох типів – продуктивна і репродуктивна. Відображенням цього є прийнята у психології класифікація на образи пам'яті і образи уяви, які в свою чергу діляться на відтворюючі і власне творчі. Створення нового в образній формі притискається лише специфічно уяві. Але, як зазначає І.Якиманська [13, 12], така характеристика уявлювання як дискретного процесу в цілому не відповідає нагромадженню останнім часом експериментальному матеріалу. Фундаментальними дослідженнями Б.Ананьеві, О.Леонтьєва, Б.Ломова, О.Запорожця, В.Зінченка переважно показано, що створення образу належить на рівні сприйняття і здійснюється у процесі активації перетворюючої діяльності суб'єкта, до якої входять чисельні психічні процеси. Структура цієї діяльності формується шляхом засвоєння напралюваних суспільством сенсорних еталонів (Л.Венгер, М.Під'яков). Вона являє собою систему дій (практических і розумових), які динамічно супроводжуються залежно від змісту сенсорної задачі, характеру сприйнятого об'єкта, рівня оволодіння суб'єктом перцептивними діями, тобто його познавальної активності. Саме спеціально організована перцептивна діяльність, в основі якої лежать певні способи обстеження об'єкта, застосування понятійного апарату (різноманітних критеріїв аналізу), забезпечують багатогранове, багаторівневе сприйняття об'єкта (О.Кабанова-Меллер, М.Шехтер, І.Якиманська та ін.).

Переход до створення образу за уявленням характеризується як ускладненням самих форм перцептивної діяльності, так і зміною умов її здійснення. Механізм уявлювання набуває при цьому нових рис. Це обумовлено тим, що створення образу за уявленням здійснюється переважно при відсутності об'єкта сприйняття і забезпечується перетворюючою діяльністю, сприйнятого на уяву видозміні цього об'єкта (або даных минулого сенсорного досвіду). Виконання цих уявних перетворень здійснюється наявно, дозвільно, із застосуванням спеціальних способів уявлювання.

Основним змістом цієї діяльності є не стільки актуалізація минуліх сприйняттів (вони можуть бути лише викінченням матеріалом), скільки їх активне уявне перетворення, яке проводиться до створення образу, відмінного від змісту того наочного матеріалу, на якому він спочатку виник. Наприклад, створення образу на основі креслення, яке містить три вигляди, пов'язане не тільки із сприйняттям заданих зображенів, але і з виникненням за його межі. Спочатку виникається кожен вигляд окремо, що ще не забезпечує створення образу зображеного об'єкта. Адже образ об'єкта, створений за кресленням, не може бути образом самого креслення (трьох його виглядів), так само і простіше їх сумово (не виникає за принципом фотографії). Створення образу за кресленням передбачає не звичайне його відтворення, а уявне “наповнення” кожного вигляду третім виміром, знання методу проєціювання і пов'язаніс з ним налаштувань, обертань, суміщень, володіння системовою умовами позначення тощо. Те ж саме відбувається при створенні

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

образу на основі рисунка, схеми, графіка, тобто будь-якого графічного засобу (О.Ботвінник, Д.Завалішина, В.Змкова, О.Кабанова-Метлер, І.Яхиманська).

Таким чином, діяльність уявлювання, на якому б рівні вона не здійснювалась (при сприйнятті, уяві), забезпечує створення нового (по відношенню до вихідного), у цьому відношенні вона є продуктивною. Визначаючи це положення, необхідно з'ясувати – як же бути з уявою. Адже саме за нею (і тільки за нею) у традиційній психології закріплюється “право” на створення нового. На цю фактичну і термінологічну трудність звертає увагу О.Брушленський [2], зазначаючи, що якщо нове створюється не лише в уяві, то в чому ж специфіка уяві як особливого психічного процесу, який її зміст.

На думку І.Яхиманської, відповідь на це питання пов’язана з вивченням механізму уявлювання на рівні уяві, де оперування образами виступає як діяльність самостійна, розгорнута, складна за структурою, умовами здійснення [13, 13]. Вона висувається, по-перше, на основі уже створених первинних образів, без безпосередньої опори на вихідний наочний матеріал (останній може лише затруднити здійснення цієї діяльності). По-друге, вона базується, як правило, на використанні різноманітних образів: різного ступеня узагальнення, динамічності. Операція різноманітними образами, задіянням у процес створення нового образу, мислення в образах набуває всіх рис власне творчого процесу. Таким чином, якщо сприйняття вважати діяльністю по уявій відозміні заданого наочного матеріалу, то “вібигранню” з його змісту необхідних для розв’язування задачі сенсів, властивостей, відношень об’єкта, то уявленням повинен бути результат уявлювання, яке здійснюється одночасно з опорою на сприйняття і з відокремленням від нього.

Уяві є більш складнію діяльністю уявлювання. Вона здійснюється вже з максимальним відокремленням від вихідної наочної основи шляхом різнопланових і багаторазових перетворень наочних образів, створених на різній наочній основі. Отже, на будь-якому рівні свого здійснення уявлення забезпечує створення нового. Відмінності тут можуть бути пов’язані із ступенем новизни, умовами її виконання. Перетворення вихідного матеріалу для побудови образу, оперування із ним має місце на всіх рівнях уявлювання, різні лише конкретні умови, за яких воно реалізується.

Зміст мислення в образах у різних видах професійної діяльності істотно різняться, але механізм уявлювання загальний. На цю закономірність вказував Б.Теплов, підкреслюючи, що механізми мислення у людинах спільні, але різні форми їх прояву в діяльності [12].

Уявлювання в найбільш розвинених своїх формах виступає в процесі рішення задач, де вимагається перетворення вже існуючих образів. Спрямування цих перетворень в одніх випадках двогується умовами задачі, що детермінують цей процес в певному, чітко заданому напрямку. Так, наприклад, логіка геометричних перетворень, задана умовами задачі, зумовлює характер створення образу, наприклад самих перетворень, яким можна і потрібно навчати.

В іншому ряді вженерних (проектних, конструкторських) задач зміст перетворень в образах задається вiproбністю (технологічністю) вимогами, що спеціально для цієї мети розробляються. Галузь пошукувих таких перетворень визначається чітко поставленими завданнями, а саме створення образів, маніпулювання якими підпорядковується суворій логіці рішення. Яскравим прикладом тому може стати рішення технологічної задачі на складання ескізів переходів, що фіксують спосіб обробки деталі за заданою технологією.

Представники ряду психологічних напрямків заперечували єдність логічного та образного компонентів мислення. Так, асоціаційності та гештальтності найчастіше зводили процес мислення до оперування наочними образами, більш ранні представники вюрцбурзької школи заперечували роль наочних образів у мисленні і т. д.

Деякі психологи, наскінці, підкреслюють неможливість розриву між “наочним” і “поняттійним” мисленням. На відносність поділу мислення за наочністю чи відсутністю образних компонентів вказував ще С.Рубінштейн [11]. Він підкреслює роль наочних схем в умовиодах, навіть і таких, що не стосуються просторових відношень. Подоланню уявної противрівності наочно-образного і словесно-логічного мислення сприяло дослідження Б.М. Теплова практичного інтелекту [12].

Єдність наочного і логічного підкреслюється також в дослідженії Б.Ананьєва. Н.Менчиківською піддається аналizu характер струквідношенні образних і поняттійних

компонентів мислительної діяльності. Н.Менчинська вказує, що процес засвоєння понять відображає дуже складну взаємодію між наочним уявленням і поняттям: в одних випадках сутність понять може бути розкритаю в процесі сприйняття фактів чи явищ, в інших – основним джерелом в розкритті понять є слово-значення, в якому сутність поняття виражається в узагальнений формі. Щодо питання про генезис мислення, Н.Менчинська відмічає, що розвиток є від дій і сприйняття до думки. Вони, як і С.Рубінштейн, проводить ідею про те, що наочне мислення не залишається в подальшому на тому елементарному, наскільку різні, на якому воно знаходитьсь спочатку. Вони піднімається на більш високий рівень у процесі загального розвитку людини.

Гіпотеза про поняттєво-образну структуру мислительної діяльності (при формуванні конструкторського задуму) експериментально доведена В.Молчко [10]. В цьому циклі опусти достігненні однієї групи піддослідників автор пропонував задачу в графічній формі, другій – в текстовій, третьі – в текстовій в поєднанні з кресленням. Найкращі результати в формуванні конструкторського задуму спостерігались при поєднанні текстової і графічної форм подання умов задачі, бо це відповідало структурі мислительної діяльності, спрямованої на формування конструкторського задуму. Цікаво, що при рішенні задач, умови яких подають або в графічній, або в текстовій формі, з боку піддослідників спостерігалася певна компенсація однобічності умов задачі: при рішенні графічних задач зникає з необхідністю чіткого визначення, за допомогою розміркувань, функціонального призначення майбутньої конструкції, бо їм бракувало словесної інформації. І нарешті, при рішенні задач з текстовою умовою, де креслення було відсутнє, піддослідні намагались доповнити словесну умову графічними побудовами. Ті ж піддослідні, які не вдавалися до таких компенсацій, задачі не вирішували.

Образне мислення оперує головним чином не словами, а наочними образами: образи є для нього висіднім матеріалом, оперативною одиницею, в якій фіксуються і результати мислительного процесу. Звісно, це не означає, що образне мислення зовсім не має зв'язку із словесними висловлюваннями, сформульованими у вигляді визначень, розгорнутих маркувань і висновків. Але, на відміну від словесно-дискурсивної форми мислення, де слово займає основне місце, в образному мисленні воно застосовується лише як засіб передачі інтерпретації раніше виконаних в образах перетворень. Слово обов'язково приймає участь у створенні образу, особливо тоді, коли у людини відсутні достатні образотворчі уміння. Разом з тим кожне слово має певне значення, за допомогою якого фіксують різні властивості навколошнього світу. Через це воно завжди “опредмечено” деяким образом з містом. Як показано у багатьох достігненнях (Б.Ананьев, Л.Гурова, Д.Заялішака, В.Зінченко, О.Кабанова-Меллер, Г.Кудрявцев, В.Пушкін, І.Якиманська) одна і та сама задача може розв'язуватись переважно з опорою на образ або словесно-дискурсивний образ думки при постійних взаємопереходах.

Особливо яскраво взаємоз'язок між образом і словом знаходить прояв у творчій діяльності, де у різних формах співіснуються образ і думка. Тут образи, з одного боку, дають матеріал для думки, а з другого – можуть бути її перевіркою [7]. У образі можна побачити те, що буде одержано конкретно, якщо буде реалізовано ідею. Образи співставляються, асоціюються і дисоціюються, деталі образів змінюють властивості і ознаки. Чим скінчиться розглянута у людини здібність до мислення, тим скінчиться вона стимулює діяльність уяви. У творчій технічній діяльності словесно-дискурсивна форма мислення виконує керівну і контролючу функцію.

Аналізуючи характер співвідношення образів і поняттєвих компонентів мислительної діяльності, Н.Менчинська зазначала, що процес засвоєння понять відображає дуже складну взаємодію між наочним уявленням і поняттям: у одних випадках суть понять може бути розкрита під час сприйняття фактів чи явищ, у інших – головним джерелом у розкритті поняття стає слово-значення, у якому суть поняття виражена в узагальнений формі. Проявляє уявлення співвідношення між поняттям і образом, Т.Данюшевська висила, що образ при розв'язуванні технічної задачі є не тільки опорою при засвоєнні теоретичних знань. Вони взаємодіють, доповнюють одне одного.

Окремі достігнення намагаються встановити залежність між образами і поняттєвими компонентами мислення у технологічній і, окремо, у конструктивно-технічній діяльності. Так, Е.Франкус прийшла до висновку, що хоч просторова уявка і відіграє важливу роль у проектуванні

і її участі необхідна, функція уявки завжди підпорядкована понятійному (словесному) мисленню, яке визначає роль уявлень (образів), керує ними і контролює їх. Автор заперечує можливість проектування технічних об'єктів за принципом "чистої" асоціації уявлень, без участі словесно-понятійного мислення. Роль творчої частини уявлення при цьому обмежується обсягом поняття, у межах якого воно здійснюється. І далі робиться висновок про те, що конструктивні поняття – це поняття не уявки, а мислення. Такому поясненню заперечують Г.Василевська і Р.Пономарьова, Л.Гурова, Т.Данюшевська, які вказують, що понятки конструювання можуть бути засновані не тільки недотіками мисливської діяльності, а й слабістю розвитку образного компонента [3].

Зв'язок між образами і понятійним компонентами мислення є актуальним не тільки для технічної діяльності. Можна стверджувати, що він набуває особливої значимості при будівництві засвоєнні знань. "Навряд чи можна поділитись з розповсюдженого думкою, – слушно висловила О.Кабанова-Меллер, – що у засвоєнні ... знань формування уявлень є першим етапом, а формування понять – другим. В дійсності формування уявлення без одночасного складіння відповідним поняттям (навіть у його елементарному вигляді) не забезпечує правильного засвоєння знань" [6, 93].

Під час розв'язання багатьох випадків технічних задач образ виступає як певний познавальний рівень і регулятор мисливської діяльності. Як це вже було показано, характерна особливість образу знаходить прояв у процесі його створення – уявлювання, обумовленого специфікою технічного матеріалу і засобами конкретної ситуації. Способи створення образу технічного об'єкту залежать також від глибини аналізу зображень на технічному документі (поетапного, проміжного, структурного), застосування спорінських елементів, ситуацій і знань (засвоєних понять і уявлень) [7].

Як було показано в роботах О.Кабаново-Меллер, Б.Ломова, І.Якиманської та ін., змістом образного мислення слід вважати створення образів на різній наочній основі, уявне оперування ними під час розв'язування навчальних і виробничо-технічних задач.

Найбільша відмінність між образами, створюваними на різній графічній основі, полягає у ступенях їх узагальнення. Тому це постання має важливе значення для здатного вибору графічного засобу залежно від конкретних виробничих умов чи потреб навчального процесу. Як відомо у просторових образах, що виникають на графічній основі, можуть відтворюватись просторові залежності цілком конкретного предмета: його положення на площині, форма, величина і т. ін. Але у них же можуть відтворюватись і просторові властивості, притаманні різномірдним предметам, а також їх стану (переміщення, обертання тощо). У першому випадку просторові зображення можуть легко визначатись емпірично, тобто виділятись із конкретного предмета, який сприймається почуттям або уявляється по пам'яті. У другому випадку вони конструюються теоретично, у вигляді різних просторових схем. Їх можна виділити лише шляхом уявного перетворення предметів, моделювання їх просторових властивостей і відношень. У цих образах відтворюються і узагальнюються не тільки ознаки, які наочно знаходять прояв у самих предметах, але і "присовані", такі, що не лежать на поверхні властивості і відношення. Наприклад, різні за зовнішнім виглядом (формово, величинно, конструктивним оформленням) прилади можуть мати однакову електричну схему. Ця спільність не може бути винесена емпіричним шляхом, на основі сприйняття кожного конкретного приладу. Вона стає наочною через спеціальну просторову модель – електричну схему. Ця схема може бути "реалізована" у образі конкретного приладу, але тоді вона начебто розчленюється у конструктивних особливостях цього окремого верстата. Образ цієї схеми теж "перевітлюється" в інший образ, більш конкретний, менше умовний і тим самим перестає існувати як самостійний, але при необхідності в ін знову може актуалізуватися.

У просторових образах фіксується геометричні особливості статичних предметів, тобто те, тобто те, чим відрізняється один предмет від іншого: форма, величина, просторове стиснення/розширення частин і цілого, положення на площині чи у просторі. Але у них може фіксуватись способ перетворення об'єктів, тобто процес їхньої динаміки. При цьому міра спільноти образу, що фіксує способ перетворення, також може бути різною. Наприклад, можна уявити, як буде змінюватись положення предмету при його повороті навколо якоїсь, поз'язаної з ним осі. Але можна уявити це переміщення і відносно якогось об'єкта, яким може бути реальний предмет.

Просторові образи, створювані на різній графічній основі мають досить складне походження. У них фіксуються просторові залежності, характерні як для окремих предметів, так і для цілого класу предметів, що мають загальні геометричні конструктивно-технічні особливості. Структура просторового образу суттєво залежить від характеру графічної основи, на якій образ виникає. Але поряд з цим вона виникається також тією функцією, яку образ виконує у процесі розв'язування технічної задачі, пов'язаної з використанням графічних зображень. Залежно від функції у образі фіксуються не всі властивості і ознаки відображуваного об'єкту, а лише ті, котрі потрібні для реалізації діяльності, її успішного здійснення. Як зазначала І.Якиманська [4], спрямованість письмічного відображення являє собою фундаментальну закономірність, яка виражається залежністю структури образу від його функції в діяльності. Ця закономірність у специфічному випаді проявляється і при створенні просторових образів.

Отже, щоб зрозуміти походження образу (його змісту, характеру), необхідно звернутися до аналізу предметно-практичної діяльності суб'єкта. Важливість такого положення була підтверджена дослідженнями Б.Ананьєва, Л.Виготського, О.Запорожця, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна. У цих дослідженнях було показано, що у реальній діяльності структура образу може суттєво змінюватись, хоча об'єкт і залишається незмінним. Винчаючи механізм цього явища, С.Рубінштейн підкреслював [1], що людина, розв'язуючи певну задачу, розглядає один і той же об'єкт у різних ракурсах, з в'язах, відношеннях. Вона наче "вигіднує" з об'єкта різний зміст, відображаючи ті ознаки і властивості, які необхідні їй для успішної діяльності по перетворенню даного об'єкта. Іншими словами, до змісту образу віночуються ті модальні характеристики об'єкта, що вибірково віділяються відповідно до мети із задач діяльності, являють собою орієнтир і засіб діяльності. Відзначаючи цю особливість людського пізнання, у сучасній філософській літературі виділяються поняття "об'єкт" і "предмет" відображення (засвоєння). Під предметом відображення розуміють ту галузь діяльності, яка пізнається у процесі спеціально організованої діяльності, спрямованої на розкриття (знаходження) шуканих зв'язків і відношень. Предметом відображення (засвоєння) може бути не весь об'єкт, а лише деякі його найбільш суттєві властивості. Об'єкт пізнання може бути один і той же, а предмет пізнання різний внаслідок того, що людина відображає не всі, а лише ті ознаки і властивості об'єкта, котрі потрібні для виконання конкретної діяльності. Предмет пізнання визначається тим самим поставленою задачею. Тому зміст образу залежить від організації діяльності, пов'язаної з винченням об'єкта. Різні і цілі її організації можуть бути різними, що виникається завданнями пізнання. Формування образу розглядається як особливість спостереження (Б.Ананьєв), як перцепція (О.Леонтьєв), мислення (С.Рубінштейн) діяльність. Тобто образ опосередковується діяльністю. Пряда це створює деяку ілюзію незалежності образу від об'єкта, але це тільки ілюзія. Адже чим пізнання об'єкта відображається у образі, тим змістовнішим повинен бути образ, тим ширшим буде його предметної зміст. Повнота відображення об'єкта у образі залежить від організації діяльності з об'єктом, що було відображене у працях Р.Декарта, Д.Дідро, а потім продовжено матеріалістичною лінією дослідження І.Сеченової.

ЛІТЕРАТУРА

- Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, учений и науки школьников. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
- Брушинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 337 с.
- Василевская А.М., Пономарёва Р.А. Развитие технического творческого мышления у подростков и взрослых. – К.: Венца школа, 1982. – 144 с.
- Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С.Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
- Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 506 с.
- Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование пространственных представлений в процессе усвоения проекционного чтения // Известия АПН РСФСР. – 1956. – Вып.76. – С.71-79.
- Кудрявцев Г.В. Психология технического мышления. Процесс и способы решения технических задач. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.
- Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ: Психология. – 1979. – №2. – С.3-13.
- Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
- Молчко В.А. Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 596 с.
- Теплов В.М. Избранные труды. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 322 с.
- Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

**ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ
МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ**

Науково-технічний прогрес, що став одним із дотепенсивних чинників кінця ХХ, початку ХХІ століття, особливо стрімкий прорив у сферу інформаційних технологій, а разом із тим і зміни соціально-економічного середовища в нашій державі, безпредecedентна можливість доступу до світового досвіду в галузі освіти накладають на систему підготовки офіцерських кадрів для Збройних Сил України обов'язок шукати нові, адекватні змінам, що відбуваються в Збройних Силах України у зв'язку з їх реформуванням та розвитком, найбільш ефективні форми та технології навчання [2].

Педагогічна теорія й практика у вищих військових навчальних закладах контролює засвоєння змісту навчання особами, які навчаються, предільне велике значення.

Визнаючи системний підхід до організації навчально-виховного процесу визначальним, педагогіка як наука уявляє взаємовідносини між викладачем і слухачем (слухачами навчальної групи) як соціальну систему управління з притаманностю їй об'єктивності законами. Ця система складається з основних елементів, без будь-якого з них вона не може функціонувати: суб'єкт навчання – викладач, суб'єкт навчання – слухач (навчальна група), канали інформації. Причому канали інформації поділяються на прямий зв'язок – канал інформації викладача (посідання знань, управління формуванням умінь та навичок і зворотний зв'язок – канал інформації контролю виявлення результату засвоєння знань, оформленості змін умінь та навичок) [2].

На стан і функціонування як системи в цілому, так і окремих її елементів впливають такі чинники, як середовище, в якому вона функціонує, а також завади. Вони різноманітні. Це може бути й поточно організований навчально-виховний процес у вищому військовому навчальному закладі, і відсутність слухачів на заході, що не пов'язані з навчально-виховним процесом, і недбалість навчальної аудиторії, і недбалість викладача, і відсутність технічних засобів навчання, і постаблена або відсутність мотивації на навчання слухачів, і шумові завади тощо.

Звичайно, у цій системі слухачеві як суб'єкти навчання не може відійтися роль пасивного сприймання інформації від викладача. Без його активної пізнавальної діяльності не може йти мова про успішне зволодіння предметом. Для цього потрібне настількиє розумове й фізичне зусилля всіх учасників навчально-виховного процесу.

Історія педагогіки – це історія творчого пошуку найбільш доцільних форм, технологій навчання, систем організації навчального процесу.

Найбільший динамізм у вищий освіті нашої країни та інших країн світу набув з модульною системою навчання і характерний для неї модульно-рейтинговий контроль засвоєння змісту навчання [1]. Модульна система має суттєві переваги перед іншими системами навчання й доцільна до впровадження в навчально-виховний процес у вищих військових навчальних закладах. Крім того, у зв'язку з уведенням в дію нових освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, навчальні дисципліни яких побудовані за модульним принципом, альтернативи модульної системи навчання нема [2]. Вона дає можливість відмовитися від анхронічної запісово-екзаменаційної сесії, що дозволяє інтенсифікувати процес навчання, підвищити якість навчання й у той же час дозволише найбільш об'єктивно оцінювати рівень знань, умінь і навичок слухачів.

Модульне навчання – пакет науково-адаптованих програм для індивідуального навчання, що забезпечує навчальні досягнення слухачів з різним рівнем попередньої підготовки [1].

Основні принципи модульності:

- Належність самостійної групі ідей (знань), якоти оволодівуть слухачів за допомогою дидактично доцільних засобів.
- Формування самостійно спланованої, цілісної одиницеї навчальної діяльності, яка сприяла досягненню слухачем чітко визначеных цілей.

Сволодіння принципом модульності досягається шляхом застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-Наукові записки Серія: Педагогіка - 2007. - №3.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

технічній, соціальній чи іншій проблемі. Складаються автономні порції навчального матеріалу для груп слухачів кількох факультетів.

Модульне навчання близьке до програмованого, але передбачає більш повне врахування потреб та інтересів, здібностей слухачів. І корекція проводиться після визначення рівня досягнення слухачами вагомих дидактических цілей, тобто узагальнених фрагментів змісту навчання. За умов модульності слухач дістає права вибору шляхів індивідуального навчання.

Навчальний модуль – це система понять у вигляді сукупності систем знань, норм і цінностей. Це поєднане відкриття слухачем під керівством викладача цієї системи у ході пошукувій під навчальної активності і наступного використання її як засобу діяльності.

Рейтинг – ранг (месце) слухача, визначений за результатами оцінювання знань, умінь або навичок [2]. Рейтинг (індивідуальній кумулятивній індекс, ІКІ) формується протягом всього періоду навчання. Суть ІКІ полягає в тому, що навчальний процес розбивається на кілька етапів (модулів), кожен з яких оцінюється в балах. Оцінки в кінцевому етапі поглощують і утворюють ІКІ.

Модульний принцип побудови курсів – найбільш значне явище в сучасній методиці. Модуль – самостійний розділ (тема) курсу, в якому розбирається одне фундаментальне поняття (як інше, закон) або група близьких понять [3].

Для розроблення контрольних завдань та оцінки знань у рейтнгову технологію закладено такі принципи:

1. Максимальне охоплення матеріалу, що вивчається на будь-якій стадії контролю знань (принцип охоплення попередніх змін наступного).

2. Належність кількох шляхів (контрольних завдань) навчання для кінцевої мети вивчення дисципліни.

3. Вивчення мінімальної суми знань для переходу до наступного етапу навчання або прийняття рішення про видачу документа, який засвідчує досягнення певного освітнього рівня (бальна оцінка мінімального порогового рейтнгу за модулем, предметом за четверть, семестр, навчальний рік, етап навчання).

4. Добір найважливіших, інформаційно-місткіших запитань, що мають найбільш універсальну і довгочасну цінність.

5. Диференціація типів відповідей залежно від глибини знань, що контролюються (вибір правильного із заданого, контроль найпотрібніших знань, конструювання правильного із заданих елементів, складання алгоритму рішення тощо).

6. Принцип правдоподібності варіантів відповідей при виборі правильного із заданих.

7. Принцип переходу однозначності відповіді при контролі мінімальних знань до багатоваріантності при контролі творчих завдань.

8. Принцип необхідності та достатньої кількості тестових завдань.

9. Принцип раціонального обмеження тестів, знань, що вимагають механічного запам'ятовування.

10. Принцип рівномірності складності тестів на різних стадіях та етапах.

11. Принцип “відкритості” структури та змісту тестів у процесі всього періоду навчання методичного та організаційного забезпечення, що дає змогу підготувати їх до складання.

Інноваційний аналіз теоретичних і практичних здобутків модульно- рейтнгової системи показує, що вона має перспективи наукового обґрунтuvання у двох аспектах: а) як оцінка всіх різновидів освітньої діяльності слухача (слухачів навчальної групи) і б) як оцінка оптимального рівня отримування програмового матеріалу з окремої теми і навчального курсу загалом. До того ж ця система дидактичного відстеження може з успіхом використовуватися іншими системами як традиційного змісту, так і експериментально-новаторського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алемлюк А.М. Педагогіка іншої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К.: УЗММ МО України, 1993. – 220 с.
2. Біжан І.В., Богунов С.О., Герман Ю.М. та інш. “Методичні рекомендації щодо модульно- рейтнгового контролю засвоєння змісту навчання у інших військових навчальних закладах Міністерства Оборони України”. – К., 2001. – 52 с.
3. Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник/ П.І. Матвієнко і др. – Полтава: ПОІПОПП, 1999. – №3. – 76 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Галина КОСТИШИНА

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНОГО ЗМІСТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАУЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВУЗУ

Досвід нашої роботи у Технічному університеті "Поділля" показує, що формування професійної спрямованості у майбутніх інженерів сприяє така організація навчального процесу, при якій навчально-пізнавальна діяльність студентів буде спрямована на оволодіння фундаментальними знаннями, додовненими спеціальною інформацією професійної спрямованості. Такий підхід вимагає, щоб на лекціях, лабораторно-практичних заняттях використовувалася комплекс методичних і дидактичних прийомів, які б дозволили, з одного боку, ефективно засвоювати знання та інформацію про особливості професійної діяльності, а з іншого боку – спонукати б студентів до оволодіння новими технічними знаннями про майбутню професійну діяльність.

Реалізацію цього підходу ми здійснювали через розв'язання задач з елементами змісту, що має професійну спрямованість. Задача професійного змісту є одним із важливих засобів оволодіння системою наукових знань, формування умінь розв'язувати життєві, виробничі задачі. Розв'язаннякої задачі вимагає від студента не тільки актуалізації, систематизації і відтворення раніше засвоєних знань. У цьому процесі студент веде подальший пошук і засвоює нові знання, незважаючи на різні способи і засоби розв'язання задачі. Задача стимулює мислення студентів, зближує їх навчальну діяльність з науковим пошуком, знайомить з етапами, методами, засобами наукового пізнання і, безумовно, готує студентів до їх майбутньої практичної діяльності.

Головною проблемою у розв'язанні завдання підвищення ефективності навчання і якості підготовки майбутніх спеціалістів є проблема формування навчально-пізнавальної діяльності студентів з опорою на розвиток пізнавальної активності, самостійності (самоуправління та самоконтроль). Формування навчально-пізнавальної діяльності – це процес і результат оволодіння студентом знаннями, вміннями і навичками, які необхідні для здійснення професійної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності і самостійності в умовах удосконалення змісту, форм і методів навчання). Активність студента в навчанні – це взірцева дія, дільтинний стан, який характеризує інтенсивну навчально-пізнавальну діяльність особистості, проявляється у всебічному інтересі до знань, навчальних цілей, змісту, спрямованості уваги і концентрації мислення. Активність студента пов'язана з його самостійністю. Ці два взаємопов'язані поняття доповнюють один одного. У самостійності ділк проявляються елементи активності студента, і, навпаки, проекти активності спрямовують особистість до самостійної пізнавальної діяльності.

Великі діалекти та філософи мислупоги (Аристотель, Платон, Я.Коменський, І.Песталоцці, А.Джстерверт, К.Ушаківський та ін.) відзначали, що розвиток та освіта не можуть бути "повідомлені". Той, хто бажає навчитися будь-чому, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням. Саме тому всі досягнення психолого-педагогічної науки повинні спрямовуватись на те, щоб навчити студентів учитися, тобто самостійно і активно здобувати нові знання, контролюючи свої дії, виляючи максимум ініціатики, сумлінності.

Психолого-педагогічна наука завжди встановлювала тісний взаємозв'язок між удосконаленням діяльності і формуванням особистості. Особистість може формуватися тільки за умови включення її в самостійну, активну навчально-пізнавальну діяльність, адекватну

змістові, меті навчання і викорянення. Обґрунтування психологічного принципу єдності свідомості і діяльності відображені у фундаментальних дослідженнях провідної психології П.Гальперіна [1, 2], С.Рубінштейна [3], Н.Талашкої [4, 5, 6, 7], О.Леонтьєва [8], В.Давидова [9, 10] та ін. Показано, що психологічна мотивація може забезпечити міцні професійні знання і вміння.

Визначаючи взаємозв'язок свідомості і діяльності С.Рубінштейн писав: “Спеціфічна особливість людської діяльності полягає у тому, що це усвідомлення і цілеспрямованість. У ній і через неї людина регулює свою мету, об’єктивуючи свої замисли та ідеї у перетворюваній нею дійсності. Разом з тим об’єктивний зміст предметів, над якими вона оперує у суспільному житті, в яких вона свою діяльність включається, входить вихідним напрямом у психіку індивіда. Значення діяльності в тому, що вона за все і полягає, що в ній і через неї встановлюється подвійний зв'язок між людиною і світом, завдячуши якій буття виступає як реальна єдність і взаємопроникнення суб’єкта і об’єкта” [3, 536].

П.Гальперін довів, що вихідним фактором у справі професійного становлення особистості є поетапне формування розумових дій і навичок. Н. Талашкої [6] відзначає, що формування спеціалісти здійснюється під комплексом впливом багатьох факторів, значущість яких розривається з позиції діяльнісної теорії “Фундаментальність освіти, – пише Н. Талашкої, – є генеральним шляхом підготовки спеціаліста” [5, 3-7].

Цей напрямок дослідження розглядає аспекти психичної діяльності як результат зовнішньої, матеріальної діяльності, спрямованої на предмети і явища зовнішнього світу. “Одержані суттєво нові елементи психічної діяльності відразу у формі внутрішнього, психічного творчина не може” [7, 61]. Це положення є основним принципом теорії поетапного формування розумових дій, яка стверджує, що ідеальне багатство, нагромаджене людством і представлена системово наукових понять, законів, молоде покоління може засвоїти лише за допомогою власної діяльності, і ефективність передачі досвіду залежить перш за все від характеру дій тих, хто навчається і від якості управління зі сторони того, хто навчає. Слід підкреслити, що ця теорія висходить із того, що для успішного засвоєння знань важливо організувати актичну пізнавальну діяльність тих, хто навчається, осіклими “характер дій вирішальне вплив ає на якість засвоєних знань” [7, 16].

У відповідності з діяльнісною теорією засвоєння змісту історичного досвіду людства здійснюється не шляхом передачі інформації про цвітого особистості, а в процесі її власної активності, спрямованої на предмет і явища оточуючого світу, які створені розвитком людської культури. Процес діяльності одночасно є процесом формування людських здібностей і функцій [8]. З цих позицій основна мета вузівської освіти – формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності студента в період його навчання.

Діяльнісна теорія засвоєння розглядає процес навчання як формування пізнавальної діяльності тих, хто навчається [4]. О.Леонтьєв спеціально підкреслює, що ця діяльність повинна бути адекватною, тобто відтворювати у собі риси тієї діяльності людей, які кристалізовані, акумульовані у даному предметі або явищі, точніше, у системах, які вони утворюють. Тому професійна спрямованість формування особистості студента, формування його наочально-пізнавальної діяльності розглядається як інтегративна якість.

У роботах дидактів М.Скаткина [11, 12], В.Безпалько [13, 14] та ін. вказано на особливу значущість знань фундаментальних дисциплін у справі професійної освіти, підкреслено важливість кореляції загальної і професійної освіти.

Традиційно студенти одержують знання шляхом вивчення диференційованих наочних курсів. Такі знання є штучно розділеними за предметами східками. Пошук шляхів розв'язання цієї проблеми вимагає створення педагогічної системи, яка б об’єднувала процеси диференціації та інтеграції. Основою для формування професіоналізму є об’єднання теоретичної та практичної підготовки, інтеграція знань і способів діяльності. Як наслідок творчого пошуку нестандартних, оригінальних, нетрадиційних рішень дидактических проблем цього напрямку є нові технології навчання (включаючи комп’ютерні). Тому завдання викладачів вузів полягає: у формуванні цілісної особистості студента, яка б інтегрувала в собі професійну і соціальну кваліфікацію; у формуванні здібностей до мобільної професійної і соціальної діяльності.

У наш час ще недостатньо розкриті внутрішні резерви викладання фундаментальних наук. Професійна спрямованість підготовки студентів передбачає розуміння завдань майбутньої професії, змісту інженерної діяльності. Як показують дослідження (анкетування студентів, інтер'ю, бесіди, експертні оцінки), необхідно умову успішного освоєння знаннями спеціальних курсів є міра фундаментальні знання. Фундаментальні науки дозволяють відкрити перед спеціалістом можливості вільно орієнтуватися в своїй професійній діяльності, самостійно аналізувати її досягнення, а також передбачати її подальший розвиток. Однак, як показує практика навчання у вищій школі, ще недостатньо встановлені зв'язки між фундаментальними і профілюючими дисциплінами. Тому ми пропонуємо такий підхід (як альтернативний) до вивчення фізики в технічному узі, при якому навчальний матеріал (його значна частина) матиме професійну спрямованість, а це в свою чергу формуватиме інтерес до вивчення предмету і стане необхідною умовою формування навчально-пізнавальної діяльності студентів. Такий дидактичний підхід (контекстне навчання) "може виявиться тією панкою, яка об'єднує зусилля педагогів і психологів у справі забезпечення професійного становлення спеціаліста у період навчання у вузі" [15].

Професійна спрямованість полягає в тому, що у процесі навчання здійснюється глибоке усвідомлення мети діяльності [6]. Діяльність завжди спрямована на розв'язання життєвих задач, які виникають перед людиною. Тому діяльнісний підхід дозволяє підійти до цілей освіти, у тому числі і до професійної підготовки, зі сторони реальних життєвих задач, зокрема яких здійснюється підготовка спеціаліста. Одночасно такий підхід більш конструктивно розв'язує проблему критеріїв засвоєння знань. Оскільки одні й ті ж знання можуть входити у відмінну кількість різних видів дій, то об'єктивно оцінити їх засвоєння можна, звернувшись до цілей навчання.

Розв'язання задач є метово і засобом навчання. З позицій теорії поетапного формування розумових дій засвоєння діяльності, а відповідно і засвоєння знань, здійснюється через розв'язання системи задач. Згідно з постулатами навчаної в іншій теорії знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені, ні використані за межами діяльності (системи дій).

Задачі на різних етапах навчання виконують різні функції. Вони є:

- 1) засобом визначення мети вивчення предмета, кожного розділу, теми тощо;
- 2) засобом забезпечення постійної мотивації навчання;
- 3) засобом формування діяльності з наперед визначеними якостями (форма, міра узагальнення, засвоєння тощо);
- 4) засобом контролю за результатом навчання, його корегування.

Відомо, що мета здійснює орієнтувальний вплив на зміст і методи навчання, а її досягнення є критерієм для оцінки ефективності навчання. "Вражовуючи, — пише Н. Талєзіна, — що з погляду психології розв'язання будь-якої задачі є не що інше, як відповідний вид діяльності... можна сказати, що постановка мети у вигляді типових задач одночасно означає вивчення і тих видів діяльності, які повинні бути сформовані у процесі навчання і в які повинні бути включенні засоби їх засвоєння" [5].

Процес засвоєння змісту діяльності передбачає проходження певних послідовних етапів (кумуляція – діагностика – мотивація – рефлексія – застосування – узагальнення і перенесення – контроль та корекція). На кожному із етапів здійснюється якісна зміна діяльності і "включення" до неї знань за такими характеристиками, як форма, в якій здійснюється діяльність, міра її узагальнення, розгорнутості, засвоєння. Засобом формування діяльності на кожному із запланованих етапів є розв'язання задач. Задачі повинні задовільняти таким вимогам:

- 1) задачі повинні бути розраховані на ту діяльність, яка формується; всі інші види діяльності, необхідні для розв'язання запропонованых задач, повинні бути засвоєні попередньо;
- 2) задачі мають бути сформовані так, щоб форма представлення об'єктів, з якими діють студенти, відповідала етапу процесу засвоєння: спочатку об'єкт дій повинен бути доступним реальному перетворенню (модель, схема, рисунок тощо), потім об'єкт дій представлено понятійно, через опис;
- 3) на кожному етапі процесу засвоєння знань задачі повинні формувати вміння узагальнювати і переносити їх в інші умови (на інші предмети та види діяльності). При цьому

необхідний ступінь узагальнення досягається за рахунок відбору задач, що охоплюють матеріал за основними типами: спеціально-предметний, логічний і психологічний;

4) кількість задач на кожному з етапів засвоєння залежить від рівня загального розвитку студентів, рівня оформленості попередніх знань і вмінь, які необхідні для засвоєння нових, складності і новизни знань, досвіду роботи студентів.

У навчанні, побудованому на основі теорії поетапного формування розумових дій і понять, контроль не тільки інформує про правильність кінцевого результату, але й дає відомості про хід засвоєння, показує чи виконує студент ту діяльність, яка запланована, наскільки правильно її виконує, чи відповідає форма діяльності стану засвоєння, чи формується діяльність з відповідною мірою узагальнення, засвоєння тощо [4]. Для реалізації цих функцій контролю застосовуються задачі різних видів. Сформованість відповідної форми діяльності перевіряється за можливістю студента виконати цю діяльність у заданій формі. Для цього зміст задачі розробляємо таким чином, щоб об'єкт діяльності і операції з її виконанням були представлени в одній і формі: матеріальний або розумовий.

У тих випадках, коли відомості, одержані в результаті контролю, вказують на негативне відхилення ходу процесу засвоєння від запланованого, за допомогою задач корегують цей процес: студент повертається до попереднього етапу засвоєння.

Очевидно, що першим етапом розв'язання задачі слід вважати етап розуміння умови задачі. Оскільки “задача – це система інформації про будь-яке явище, об'єкт, процес, в якому або чітко визначена лише часткова відомості, а решта – невідома, вона може бути знайдена лише на основі розв'язання задачі, або відомості сформульовано таким чином, що між окремими поясненнями, положеннями є неузгодженість, протиріччя, які вимагають пошуку нових знань, доведень, перетворень тощо” [16, 219]. Розширок, розширення тексту, реконструкція змістової структури здійснюються студентами. Діяльність студентів з осмислення тексту є сукупністю актів наск дій перетворення його змістової структури, головним із яких є відлічення присвоєних питань тексту, виділення проблемної ситуації і її особливостей.

Процес розуміння змісту фізичної задачі, як елементу навчально-пізнавальної діяльності студентів, здійснюється на декількох рівнях:

- послідовний хід від одної змістової частини до другої;
- переконтування – переміщення мисленісного центру ситуації від одного центру до другого, який не завжди збігається з послідовністю елементів тексту;
- формування концепту тексту – його загального змісту, що має часто позаструктурний характер (не має достатньо точного мовного вираження).

Отже, умову фізичної задачі можна розглядати як “згорнутий” текст. Розуміння фізичної суті задачі – це своєрідне “розгортання” тексту з використанням знань суб’єкта. У розгорнутому тексті встановлюються свої логічні зв’язки, своя змістова структура. І тільки після цього можливий етап розвитку цих зв’язків і структур формального нового.

Для “розгортання” тексту фізичної задачі студенти мають врахувати такі кулові моменти (структурна маркувань):

- 1) аналіз явища, процесу, що лежить в основі задачі;
- 2) переход від опису явища, процесу до його образу (у різній формі);
- 3) переход від образу до поняття, що описує образ;
- 4) переход від понять до суджень, які є гіпотезами розв’язків;
- 5) запис задачі у формі математичних рівнянь;
- 6) побудова математичної моделі фізичного явища, процесу, описаного у задачі.

“Розгортання” тексту задачі є творчим процесом, який пов’язаний з одночасним проходженням декількох мисленісних процесів:

- ідентифікація термінології;
- застосування знань у даній предметній області;
- аналіз змісту;
- пошук аналогів (можливості переносу);
- трактування змісту (інформація);
- мисленісне розчленування дій (аналіз);
- мисленісне продовження дій (синтез);

- мисленнєве представлення дій (використання образу);
- осмислення умов, у яких розгортаються дії змісту задачі (наприклад, час дії, місце дії);
- осмислення причин і наслідків дій, описані в умові задачі;
- переход статичного змісту в динамічний (або наявні);
- встановлення функціональних залежностей між елементами задачі.

Ми виявили основні елементи послідовних мисленнєвих процесів при усвідомленні студентами умов і задачі на першому етапі її розв'язання. Саме цей етап є найбільш важливим у процесі формування понятійних структур, оскільки розширяє понятійний апарат (семантичний простір уявлень) студентів, структурує його. При цьому зміна структури, уточнення її (модифікація) здійснюється у процесі активної цілеспрямованої пізнавальної діяльності студентів. Інтенсивність розвитку і формування понятійних структур залежить від психологічної підготовленості студентів до творчої діяльності. Як зазначає відомий математик Д.Пойа, “Задачки тому, що у процесі розв'язання задачі наші знання неперервно активизуються, ми розуміємо задачу в кінці цього процесу глибше і повніше, ніж на початку. У процесі просування в розв'язанні задачі характер нашого розуміння задачі змінюється” [17].

Під час аналізу умови задачі важливо розізнанти як іще, закономірність, що лежить в основі задачі (це творчий процес). Якщо його не враховувати, то розв'язання задачі набуває формального характеру. Подальше розв'язання підпорядковується тому чи іншому алгоритму, який за математичними перевіреннями не має особливого самостійного фізичного змісту. Тому на перших практичних заняттях з розв'язанням задач, у відповідності з зазначеного структуровою мірювань, викладач пояснює забезпечення детальній якісний аналіз усіх етапів розв'язання задачі, наочні способами діяльності з “розгортання” тексту задачі, способами детального опису ходу мірювань, способами аналізу і оцінки одержаних результатів. Такий детальній аналіз розв'язання задачі викладачем перевироблює його в теоретико-дослідницький процес, який сприяє розширенню понятійного апарату, формуванню відповідного виду діяльності, за допомогою і в складі якого засновуються знання. Зміст діяльності, що пропонується при цьому в готовому вигляді, пояснює бути засвоєним студентами. Ступінь узагальнення діяльності перевіряється за допомогою задач “на перенесення”, коли формуюча діяльність пояснює бути здійснена в нових умовах. Можливість перенесення перевіряється за відношенням як до діяльності в цілому, так і до окремих її частин. Після детального якісного аналізу розв'язання задачі викладачем студенти самостійно розв'язують аналогічну задачі, причому вони розв'язують однакові задачі, але кожен своїм методом. Такі задачі складаються і систематизуються викладачем так, щоб у процесі розв'язання кожної із них, студент не тільки перевірювався в необхідності оволодіння способом її розв'язання, але й поступово виділяв, тобто усвідомлював зміст цієї діяльності. Такий підхід дає можливість оцінити якість засвоєння знань (способи діяльності), ступінь самостійності у прийнятті рішення, формує “інструмент мислення” кожного студента в рамках даної дисципліни. Важливу роль при цьому відіграє захисту самостійних розв'язок. Під час захисту розв'язку задачі студент обґрунтуете теоретичну основу питання, формулює фізичні закони, положення, на яких ґрунтуються доведення, детально пояснюючи образні умови і математичну модель розв'язку. Зазначенний підхід дає можливість: використовувати задачі з поступовим ускладненням змісту (проблемності), включаючи питання професійної спрямованості; на кожному занятті комплексно оцінити роботу кожного студента; розвивати творчість, інтерес, бажання пізнавати.

Лабораторно-практичні роботи, які виконують студенти у технічному вузі, на нашу думку, повинні мати характер самостійного експериментального дослідження з усіма елементами експериментальної роботи: мета, завдання, відбір методики, використання фізичних величин і їх обробка, використання нових інформаційних технологій, висновки. Майбутньому інженерові важливо усвідомити значущість лабораторно-практичних робіт, оскільки уміння, одержані при їх виконанні, повинні стати похвалюючим його компетентності і грамотності в експлуатації обладнання, набуття професійно важливих якостей, які забезпечать у майбутньому формування спеціаліста, що відповідає сучасним вимогам. При виконанні лабораторно-практичної роботи майбутній спеціаліст оволодіє уміннями оптимально використовувати результати експерименту до реальних об'єктів його виробничої діяльності, навчаяться аналізувати ситуацію з урахуванням практичних дій для її вирішення. Тематику лабораторно-

практических робіт ми добираємо таким чином, щоб майбутній інженер навчався бачити можливості експерименту, уявляти дослідкувані явища у готовому. Кожен студент повинен при цьому одновісно інтерпретувати об'єктивну реальність, зображену у результатах вимірювання. Ці вміння забезпечують більш високий рівень усвідомлення професійної спрямованості знань, формують більш глибокі фундаментальні знання з фізики, сприяють формуванню навчально-пізивальної діяльності студентів.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів для формування професійних умінь єдине час виконання лабораторно-практических робіт передбачала розробку відповідної програми дій, яка зводиться до об'єктивного вражування умов і вибору працівного рішення. Саме тому на початку вивчення курсу загальної фізики "перші" лабораторно-практичні роботи використовуються студентами фронтально. Дидактична цінність фронтальних робіт полягає в тому, що навчальний матеріал розкривається всеобщим з використанням різних підходів і методів навчання у всіх формах навчальних занятт. Цей метод проведення лабораторно-практических робіт має наяву переваг і забезпечує наступність від шкільної до вузівської методики проведення робіт. Разом з тим, фронтальні роботи недостатньо розвивають самостійність, оськільки виконуються студентами на репродуктивному рівні. З метою розвитку самостійності, активності, познавальної діяльності, творчих можливостей студентів автором складені завдання до кожної лабораторно-практичної роботи. Методика побудови завдань передбачала поєднання як репродуктивних, так і творчих завдань, орієнтацію цих завдань на майбутню професію. Кожне завдання передбачає розвиток у студентів як загальноінженерних умінь, так і умінь творчої діяльності.

З метою забезпечення професійної спрямованості курсу фізики на них розроблені завдання пропозиційного характеру, які використовуються на лекціях, практических, лабораторно-практических та інших заняттях для створення проблемних ситуацій. В розробці завдань активну участь брали студенти, проводячи навчально-методичні дослідження. Навчально-дослідницька робота студентів формує інтерес до предмету, сприяє зростанню професійної мотивації у навчанні. Це дає можливість студентові зрозуміти, що фізика є фундаментальною дисциплінкою і основою для успішного свого доління майбутньою професією.

ЛІТЕРАТУРА

- Гальперен П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1985. – 286 с.
- Гальперен П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 158 с.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: 1946. – С.536.
- Талыкина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1983.
- Талыкина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. – 2-е изд. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 347 с.
- Талыкина Н.Ф., Печеник Н.Г., Михловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. – С.: Изд-во Саратовского ун-та, 1987.
- Талыкина Н.Ф. Технические проблемы программированного обучения. – М., 1969. – С.61.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политехиздат, 1975. – 304 с.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
- Давыдов В.В. Составные и проблемы исследований учебной деятельности // Деятельный подход в психологии: проблемы и перспективы: Об. науч. тр. / Под ред. В.В. Давыдова и Д.А. Леонтьева. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – С.35-47.
- Статчин М.Н. Усовершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 206 с.
- Статчин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Просвещение. – 96 с.
- Бесталько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во госуниверситета. – 1977. – 304 с.
- Бесталько В.П., Бесталько Л.В. педагогическая технология // Новые методы и средства обучения, №316-М.: Знание, 1989. – С.3-53.
- Бербішев А.А. О контекстном обучении // Вестн. высш. школы. – 1985. – №8. – С.27-30.
- Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: Гос. ун-т, 1975. – С.219.
- Пойа Д. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1961. – 206 с.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ ДЛЯ МОДУЛЬНО-ВАРИАНТНОГО НАВЧАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

За сучасних умов гуманізація і демократизація навчально-виксованого процесу вищих навчальних закладів набуває особливої актуальності. Звертає на себе увагу той факт, що педагогіка як навчальна дисципліна у цих навчальних закладах має нескінчений авторитет, ніж спеціальні дисципліни (математика, фізика тощо). Один з доказів: методистові з цих навчальних предметів під час педагогічної практики відводиться для керівництва студентом 10 годин, а випадку педагогіки – одна.

Лекції відбуваються не всі студенти і не всі слухають викладача; як правило, на семінарах виступають декілька студентів, вони отримують оцінки, знання інших так і не оцінюються. Де впевненість у тому, що кожен студент трускотко вивчає всі теми курсу педагогіки, якщо на іспиті він отримує лише 2-3 загітання зі всього загалу навчального матеріалу? Необхідно також відзначити, що індивідуальність студента за умови колективного недиференційованого навчання практично не вражується, що не створює можливостей для її розвитку [1, 2, 4].

Для усунення цих недоліків у навчально-виксовому процесі вищого навчального закладу нам розроблено і запроваджується у Вінницькому державному педагогічному університеті технологію навчання, яка охоплює "Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін".

Сутність цієї технології

1. Студент вивчає кожну тему навчального курсу (модуль).
2. Кожна тема розроблена у трьох варіантах – основному, підвищеної складності та творчому. Варіант обирається залежною і можливостями студента.
3. Семінарські заняття проводяться в різних формах спілкування – конференція, дискусія, круглий стіл та ін. У підсумку оцінюється робота кожного студента.
4. Після прослуховування лекції в аудиторії студент виконує письмово-творче завдання з теми лекції, яка оцінюється.
5. За виконання всіх навчань умов студентові відводиться загальний бал, який і є єдинонайменішою оцінкою без складання іспиту.
6. Студент, який претендує на більш високий підсумковий бал, може складати іспит.

Для проследуємо розробку теми курсу.

Тема 3. Мета виксовання.

Ваша думка. Усно або письмово дайте відповідь на питання:

1. Чи можна виксовувати, не знаючи мети виксовання?
2. Хто визначає мету виксовання?
3. Яка мета виксовання, на ваш погляд, найбільш приваблива:
 - вільна, незалежна особистість;
 - добра порядна людина;
 - гуманна, чесна і демократична людина;
 - всебічно розвинута людина;
 - патріот Батьківщини, вірний товариш;
 - добрій граціонік;
 - людина, здібності якої розвинуті в різних напрямах.

Питання для вивчення

Варіант I – основний

1. Участь у вступній бесіді до лекції.
2. Слухання лекції, запис основних питань теми.
3. Вивчення теми за навчальним посібником. І.П. Підласик. Педагогіка. – М., 2000.

Тема 5

4. Розгорнутий запис відповіді на одне з питань попередньої бесіди (дивіться початок розробки "Ваша думка").

Варіант II – підвищеної складності.

1. Участь у вступній бесіді до лекції.

2. Слухання лекції і вивчення теми за науковим посібником і літературою:
- 1) Подласий І.П. Педагогіка. – М., 2001. – Розд. II.
 - 2) Мойсеєв Н.Э. Педагогіка. – В., 1998. – Частина I. – Тема 3.
 - 3) Макаренко А.С. Цель воспитания / Пед.соч.: в 8-мк т. – Гл. Становление нравственности.
 - 5) Пашковский В.Я. Эффективная школа: спланированные успехи в зеркале американской педагогики // Педагогика. – 1977. – № 1.
 - 6) Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. – 1996. – № 1.
 - 7) Основні технології / За редакцією О.М. Пехоти. – К. – 2001.
 - 8) Валішевська А.П. Сучасні стратегії образування: варіанти вибора // Педагогіка. – 1977. – № 2.

3. Підготувати виступ на одну із тем:

- Ідея гармонійного розвитку особистості в античній педагогіці.
- Ідеали виксовання в епоху Відродження.
- Проблема мети в виксовання в сучасному світі.
- Мета виксовання у нашій державі.

Матеріали підготовки до виступу у курсі історії педагогіки.

Варіант III – творчий.

Творча робота “Як реалізована мета виксовання у нашому випускному” (Література у варіанті II).

Представлена розробка теми “Мета виксовання” наочно показує, що науковий матеріал може бути реально використаний на рівні рівнях: від визначеного науковою програмою обов’язкового до творчого. Перший рівень передбачає вивчення теми за підручником, рекомендованім посібником, прослуханою лекцією. Він обов’язковий для засвоєння в самій студентами – майбутніми вчителями. Другий рівень – підвищеної складності – орієнтований не тільки на вивчення теми за науковим підручником, а й на роботу з додатковою літературою, вирішення педагогічних задач, написання рефератів та інших видів робіт, метою яких є пошуки напрямів вирішення педагогічних проблем у процесі практичної діяльності вчителя. На третьому рівні студент може проявити свої можливості у виконанні оригінальних робіт з навчання і виксовання учнів, творчої розробки проблем педагогічної практики, написання теорів-роздумів про життєво важливі питання удосконалення майстерності вчителю на розвиток учнів [5, 6].

Таким чином усі студенти, знайомлячись із проблемами вчительської діяльності, аналізують її настійки і на більш високому рівні підготовки присходять на самостійну практику до школи. Тому ця система навчання в цьому розумінні ефективніша від традиційної, оскільки дозволяє кожну тему з курсу педагогіки не тільки вивчити, а й практично пережити в шкільній практиці.

Модульно-варіантну систему складають не тільки самостійні роботи студентів зі всіх тем курсу, а й особливий підхід до роботи у процесі проведення семінарських та лабораторних занять. Це може бути теоретична конференція, дискусія, обговорення за “круглим столом” та ін. Всі семінари проводяться викладачами разом з журі з студентів, що створює демократичну атмосферу заняття. Позитивом є те, що у кожній настанові до проведення семінару обумовлено, яку літературу необхідно опрацювати і скільки першоджерел залучити для доведення своєї точки зору. У процесі проведення семінару одночасно здійснюється робота кожного студента. Наведемо для прикладу розробку одного з семінарів.

Розділ I. Основи педагогіки.

Семінар № 3.

Тема: Педагогічний процес, його структура, закономірності і принципи.

Проводиться у формі обговорення за “круглим столом”.

Питання для обговорення:

1. Ідеал освіти і модель “освіченої людини”.
2. Педагогічний процес як взаємодія його компонентів (мета, зміст, методи, результати).
3. Закономірності і принципи педагогічного процесу.
4. Виксователь і виксованець як суб'єкти педагогічної діяльності.

Література:

1. Сластион В.А. и др. Педагогика. – М., 1977. – Гл. 10,11.
2. Бордовская Н.В., Резан А.А. Педагогика. – С.-Петербург. – 2000. – Гл. 11. – С. 32 – 40.
3. Подласий И.П. Педагогика. – М. – 2000. – Т. 1. – Тема 6.
4. Бодальов А.А., Рудкевич Л.А. О суб'єктивних факторах чоловічої діяльності чоловека // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 19-23.
5. Образование в конце XX века (материалы "круглого стола") // Вопросы философии. – 1992. – № 9.
6. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М. – 1991. – Гл. Организация воспитания.
7. Орлов В.И. Содержательная учебная информация // Педагогика. – 1997. – № 1.
8. Поташник М.М. Не вдохновленiem единим... // Народное образование. – 1995. – № 1.
9. Решетников П.Е. Нетрадиційна технологіческа система подготовки учителей. – М., 2000. – Гл. 2. – С. 176-185.

План роботи:

1. Для ведення "круглого столу" призначаються два ведучих та викладач.
2. Кожен студент готується до виступу з обраного питання.
3. Обговорення проводиться після закінчення виступу.

Варіант I (основний) – виступ підготовлено на матеріалі наукового посібника.

Варіант II (підвищеної складності) – у виступі використано, крім наукового посібника, не менше двох першоджерел, які вказані у списку літератури.

Варіант III (творчий) – студент використав літературу поза зазначену у списку і надів докази зі школтвою практикою для підтвердження висловлених думок.

Пояснення класичних запитань педагогічного процесу (його компоненти, закономірності, принципи) з найважливішими проблемами сучасної середньої та вищої школи (ідеал освіченості людини, модель "освіченої людини", вихователь і вихованець як суб'єкти і об'єкти педагогічної діяльності) відбувається за умов високої активності студентів, постулат на педагогічну теорію, власної інтерпретації запропонованих тем, гарячій дискусії щодо обговорюваных питань [4].

Що активно включуючись в роботу над темою, студенти поспішаються на своє шкільне життя. Наприклад, обговорюючи питання "Вихователь і вихованець як суб'єкти і об'єкти педагогічної діяльності", вони, переважно з гіднотою, пригадують, що вчителі, як правило, не бажають сприймати учня як суб'єкта виховання, а себе не бажають бачити об'єктом впливу з боку учня. Це найцікавіше питання міжособистісних стосунків "учитель – життя" [5].

Після обговорення питань семінару, за 10–15 хвилин до закінчення заняття, проводиться оцінювання, в якому беруть участь жюрі, викладач і всі учасники семінару. Враховується рівень викладення теорії, вміння співвіднести її з практикою, прояв творчості в обговоренні питань, кількість отримованої літератури та вміння користуватись ним.

За модульно-варіантною технологією проводяться також лабораторні заняття з педагогіки.

Розділ III. Теорія виховання.

Лабораторне заняття № 2.

Тема: Учитель і виховання школярів у сім'ї.

Контроль на виході.

1. Що таке сім'я?
2. Назвіть основні умови успішного виховання дітей у сім'ї.
3. Школа і сім'я: форми взаєму у вихованні дітей в сім'ї.
4. В.Сухомлинський пише: "Добре діти – спокійна старість, погані діти – старість перетвориться на пейто". Як ви розумієте: "добре діти", "погані діти"?

Література:

1. Педагогика / Под ред. П.И. Підкастного – М., 1998. – Розд., Гл. 20.
2. Бордовская Н.В., Резан А.А. Педагогика. – Санкт-Петербург, 2000. – Гл. 6. Развитие и социализация личности в семье.
3. Подласий И.П. Педагогика. – М., 2000. – Т. 2. – Тема 6.

4. Диалоги о воспитании / Под ред. В.Н. Столетова. – М., 1982. – Ч. 2. – С. 192–215.
5. Семья. Справочник / Сост. Зацепин В.И. и др. – К., 1989. – С. 107–129.
6. Сухомлинський В.А. Как воспитывать настоящего человека / Избр. произв. в 5-ти т. – К., 1979. – Гл. Отношение к родителям, родным, близким.
7. Булавки Віталій. Ярмарок соціальних проектів // Освіта України. – № 47, 22 листопада 2000 р. – С. 4.

Виконання практичного завдання (під час заняття).

Варіант I – основний.

1. Отримайте у викладача завдання.

2. Виконайте умови завдання з посиланням на навчальний посібник.

3. Подайте роботу для обговорення під час заняття.

Варіант II – підвищеної складності.

1. Отримайте у викладача завдання.

2. Виконайте умови завдання з посиланням на навчальний посібник та 1–2 першоджерела.

3. Зробіть прогноз найближчих результатів ваших рекомендацій.

4. Представте роботу для обговорення на занятті.

Варіант III – творчий.

1. При підготовці до заняття ознайомтесь з рекомендованою літературою та щоденниками записами про учня, за яким ви спостерігали під час навчально-виховної практики.

2. Дайте консультацію батькам (письмово) про виховання учня.

3. Доведіть правильність своїх рекомендацій з посиланням на вичену літературу (не менше трьох першоджерел).

4. Зроблену роботу запропонуйте для обговорення у групі.

Зразок питань лабораторного заняття дає можливість стверджувати, що такий вид роботи (як і лекція та семінар) також спрямований на поєднання теорії з практикою, причому акцент робиться на фундаментальних теоріях для виришення практичних завдань. Загальнюючи, ми не заперечуємо значення інтуїції, особистої чарівності вчителя та інших його педагогічних індивідуальних якостей для успішного здійснення навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ебановский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1983. – 607 с.
2. Берулава М.Н. Состояние и перспективы гуманистического образования // Педагогика. – 1996. – № 1. – С.24–28.
3. Бордовская Н.Е., Резн А.А. Педагогика. – С.-Петербург. – 2000. – Гл. 11. – С.32-40.
4. Бодалюк А.А., Рудченко Л.А. О субъективных факторах человеческой деятельности человека // Педагогика. – 1995. – №2. – С.19-23.
5. Реметников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. – М., 2000. – Гл.2. – С.176-185.
6. Диалоги о воспитании / Под ред. В.Н. Столетова. – М., 1982. – Ч.2. – С.192-215.

Віта АЕСЬКІВ

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОВЕДЕНИЯ УРОКІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Більшість вчителів фізичної культури перебувають в стані пошуку нових ефективних методів навчання, що пояснюється спадом фізичної підготовки учнів, зниженням інтересу до заняття фізичними вправами як під час уроків так і вдома.

Намагаючись виправити ситуацію яка склалась, ми впровадили нову методику організації навчального процесу, яка сприятиме позитивним змінам. Проаналізувавши різні сторони проблеми ми пропонуємо використати в даній ситуації модульно-рейтингову технологію навчання.

Використання модульної технології навчання запропоновано конференцією ЮНЕСКО у 1972 р. До варіантів модульної системи навчання відносяться:

– американська, за якою шкільний день поділений на модулі, залежні відповідними дидактичними матеріалами;

– іншовживана в основу якої покладений поділ навчального матеріалу на програмові одиниці. В роботах дослідників було визначено, що поділ навчальних планів на модули спрямовує вчителів до успішніх досягнень кращих показників у навчанні та активізації самостійної роботи учнів [1, 3].

Значення терміну "модуль" у теорії навчання визначається, як відносно самостійна частісна навчальної інформації, достатньої для формування тих чи інших знань, вмінь та навичок.

В інформаційному модулі пред'являто виділити базову та варіативні частини. Базова частина інформаційного модуля є обов'язковою для виконання, варіатива – дає право вибору, виходячи із індивідуальних здібностей, інтересів, підготовленості учнів [2, 4, 5].

Диференційована оцінка успішності учнів за окремими інформаційними блоками (модулями), за наштини дослідженнями, стимулюють учнів до навчання та спонукають їх до змагальної боротьби за кращу оцінку, а відповідно до кращої фізичної підготовки.

Для покращення рівня фізичної підготовленості і стимулювання до заняття фізичними вправами у ЗОСШ № 16 запропоновано модульно-рейтингову технологію навчання.

Щодо практичного доведення вищесказаного намагає поставлено експеримент, участь в якому брали 60 учнів 7-х класів.

Основним розділом для дослідження у експериментальному і контролювальному класах була обрана легка атлетика, однаковою були і кінцеві навчальні завдання – навчити бігу на 60 м і стрибку в довжину з розбігу способом „зігнувши ноги”, а також сприяти розвитку сили. Різниця полягалала лише в тому, що одні й ті ж самі навчальні завдання вирішувались у кожному класі за допомогою різних систем навчання. У експериментальному класі була використана модульно-рейтингова технологія навчання, а у контролюльному – традиційна.

У експериментальному класі навчальній матеріал був розподілений на блоки (модулі). До одного з блоків увійшли такі види як біг на 60 м та стрибок у довжину з розбігу способом «зігнувши ноги», а також розвиток сили. В свою чергу в розділ “біг на 60 м” ми ввели викчення низького старту, стартового розгону, бігу по дистанції, фінішне прискорення, процес викчення стрибка у довжину з розбігу способом “зігнувши ноги” було поділено на викчення розбігу, відштовхування, фази польоту (бігові рухи під час відштовхування від пружинистого містка; стрибок у кроці через перешкоду з наступним пробіганням), приземлення.

Виходячи із практичного досвіду, на основі обсягу матеріалу відповідно програми було віділено 18 уроків з яких 3 було відведено на тестування, 12 – навчальні і останні два контролюючі, де учні складали навчальні нормативи із бігу на 60 м та стрибку у довжину з розбігу способом “зігнувши ноги”.

На протязі 12 уроків ми працювали над розвитком сили, проте на кожному занятті звертали увагу на розвиток різних груп м'язів (наприклад – розвиток силы м'язів рук і черезного пресу і розвиток м'язів ног та спини).

Нижче приводимо декілька уроків, які відображають основний зміст розробленої нами методики:

Уроки № 4, 5

Тема: легка атлетика.

Мета: навчити техніці бігу на короткі дистанції та розбігу в стрибках у довжину способом “зігнувши ноги”.

Завдання:

1. Повторити раніше в навчанні комплекс загальноморозехаочес вправ у русі без предметів.

2. Продовжити формувати навички виконання низького старту (команди “На старт!”, “Увага!”).

3. Продовжити формувати навички розбігу у стрибках в довжину способом “зігнувши ноги”.

4. Сприяти розвитку сили м'язів рук і спини (4-й урок), черевного пресу і ног (5-й урок).

Уроки № 13, 14, 15

Тема: легка атлетика.

Мета: навчити техніці бігу на короткі дистанції, стрибку в довжину з розбігу способом "зігнувши ноги".

Задачі:

1. Повторити раніше вивчений комплекс ристичної гімнастики.
2. Продовжити формувати навичку фінішування під час бігу на короткі дистанції.
3. Продовжити формувати навички стрибка "у кроці" з наступним пробіганням.
4. Сприяти розвитку сили м'язів черевного пресу (13-й, 15-й уроки), спини і рук (14-й урок).

Отже, постійно спостерігаючи спад рівня фізичної підготовленості учнів, та зникнення інтересу до уроків фізичної культури, намагається була розроблена вищезгадана методіка проведення уроків фізичної культури, метою якої – є підвищення рівня фізичної підготовленості та формування стійкого інтересу до заняття фізичною вправами.

А для надання додаткового стимулу учасникам, ми розробили систему видів роботи, які оцінюються на уроці певною кількістю балів.

Основна мета запропонованої нами системи полягала в тому, щоб надати всім учням додатковий стимул у підвищенні рівня фізичної підготовленості, покращенні знань, вмінь та навичок, відповідальному ставленню до виконання домашніх завдань. Тих учнів, які мають в ідповідній рівні фізичної підготовленості, що дає їм змогу виконувати наявні нормативи та державні випробування на добре та відмінно, стимулювати на ще більші досягнення, бо згідно нашої системи, якщо немає зросту показників у фізичних якостях і учень пасивно працює на уроці, він не зможе отримати відмінну оцінку навіть при умові, що складе наявні нормативи на 11-12 балів, а учнів з невисоким та середнім рівнем фізичної підготовленості дозволяється шанс отримати кращу оцінку, проявивши себе активно на уроці як під час виконання фізичних вправ, так і продемонструвавши знання є теорії фізичної культури та добросовісним виконанням допоміжних завдань.

Отже пропонуємо таку заохочувальну систему оцінювання учнів на уроці фізичної культури:

1. Присутність на уроці:

а) як споглядач (з вільненням, хворот і т.д.) – 2 бали; б) займається на уроці – 4 бали.

Хотілося б розшифрувати перший пункт. Оскільки урок фізкультури відрізняється від інших своєю специфікою, тобто на занятті присутні діти, які тимчасово звільнені і не займаються, то вони можуть спостерігати за ходом уроку і таким чином отримувати для себе знання, які ми і оцінюємо вище пропедевтичними балами.

2. Брати активну участь в уроці:

а) брати участь у обговоренні тих чи інших елементів техніки – 2 бали.

Б) самостійне проведення загально розглянутих вправ у русі та на місці (оцінка по 12 балльний шкала);

в) виняткова старанність – 5 балів;

г) складання контрольних нормативів (оцінка по 12 балльний шкала)

3. Розвиток фізичних якостей:

а) на початку начального року провести тестування практических вмінь та навичок учнів по 6-ти пунктах:

– швидкість – біг на 60 м;

– витривалість – біг на 2000 м;

– гнучкість – нажати тулуба вперед з положення сидячи;

– сила – підтягування (хл.): згинання розгорнутих рук в упорі лежачи (дів. літ.); піднімання тулуба з положення лежачи руки за голову ноги зігнуті в колінах за 1 хв (дів. ч., літ.)

Оскільки в процесі уроків і під час самостійних занятт здома ми працюємо над розвитком сили, то на останніх уроках здійснюємо контроль за зміною показників таким чином:

Підтягування: зменшення на кожний раз (- 5 балів); збільшення на кожний раз (+ 8 балів).

Згинання розгинання рук в упорі лежачи: зменшення на кожний раз (- 5 балів); збільшення на кожний раз (+ 5 балів)

Піднімання тулубу з положення лежачи: зменшення на кожний раз (- 5 балів); збільшення на кожний раз (+ 5 балів)

Учнів експериментального класу було запропоновано вести щоденник, у якому вони фіксували отримані бали згідно згідно зазначеного пунктом. Набрана сума балів на протязі серії уроків, які входять у інші згаданій модуль, прирівнюється до оцінки по 12 бальний шкалі.

Якщо учень набрав 130 балів йому виставляється найвищий бал – 12. Від 100 до 129 – середній бал, що відповідає оцінкам від 2-х до 6-х балів.

Вчитель в процесі заняття називає бали, які отримали учні, а вони в підсумковій частині уроку роблять відмітки в щоденнику, під якими вчитель ставить свій підпис. Максимальний бал, що діти можуть отримати на уроці – 23, але якщо добовляється перевірка домашнього завдання або складання наукового нормативу бали можуть зростати згідно в інші пропедевтичні системі оцінювання; мінімальний бал – 2, він виставляється учнім, які були присутні на уроці як споглядачі (хворі або звільнені). В хіді експерименту було проведено анкетування, мета якого дізнатися думку дітей з приводу доцільності ведення щоденника. Учні була запропонована анкета наступного змісту:

1. Чи вважаєте доцільним вести записів у спортивному щоденнику?
2. Чи допоміг вам щоденник покращити стан фізичної підготовленості.
3. Ваше відношення до системи оцінювання різних відів діяльності на уроці?

Проаналізувавши результати анкетування можемо відмітити, що позитивно на перше запитання дало відповідь 85% учнів, 10% відповіли негативно, а 5% утримались у відповіді. На друге запитання, запропоноване анкетово, позитивно відповіло 70% учнів, 10% – негативно і 20% не відповіли у відповіді. На запитання, про відношення до системи оцінювання різних відів діяльності на уроці, 90% учнів відповіли “так” і лише 10% дали негативну відповідь.

На основі отриманих результатів можемо відмітити доцільність ведення учнями записів у спортивному щоденнику.

Поряд з анкетуванням були відзяті показники фізичної підготовленості згідно шести тестам (біг на 60 м; човновий біг 4*9 м; нажит тулуба вперед з положення сидячи, підтягування (хіп); згинання розгинання рук в положенні лежачи (дів.); біг 2000 м; стрибок у довжину, з місця).

На основі визначення результата можемо відмітити покращення показників фізичного розвитку в експериментальному класі на 90 відсотків по таких тестах, як біг на 30 м, стрибок у довжину з місця, згинання розгинання рук в положенні лежачи, на 50 відсотків встановлено зміни на краще у таких вправах як підтягування та нажит тулуба вперед з положення сидячи, на 40 відсотків відмічено прогрес в бігу на 2000 м. Тоді, як у контрольному класі 70 відсотків покращення показників в бігу на 30 м та стрибку в довжину з місця, 40 відсотків збільшили результат у згинанні розгинанні рук та у підтягуванні і лише 30 відсотків у бігу на 2000 м та гнучкості (нажит тулуба вперед).

Аналізуючи зміни, які відбулися в показниках фізичної підготовленості, можемо відмітити, що учні експериментального класу за вісім показниками випередили учнів контрольного класу. Експеримент показує, що найбільший ріст стосується показників, які відповідають швидкості, силі і швидкісній силі і це не дивно, тому що в процесі уроку вчитель звертає увагу на розвиток даних фізичних якостей.

Проте, найголовнішим вважаємо те, що працюючи за модульно-рейтинговою технологією ми спонукаємо учня до підвищення рівня фізичної підготовленості за рахунок виконання старанності, активної участі у обговоренні тих чи інших елементів техніки вправ, яка виконується, самостійно проводячи комплекс загальнорозрівняючих вправ у русі та на місці, виконуючи ретельно домашні завдання і тим самим покращуючи рівень фізичної підготовленості. Із іншого боку, що не менш важливо, в школі багато учнів із середнім та високим рівнем фізичної підготовленості, проте серед них є такі, які не прагнуть покращити рівень своєї підготовленості і не рідко потішуєть набуті знання, вміння та наявність.

Але і у таких учнів модульно-рейтингова система теж є стимулом, бо згідно шкали оцінювання, якщо не зростають показники фізичної підготовленості або учень пасивний під час уроку, то це відразу ж відзначається на його сумі балів, а відповідно на оцінку.

Таким чином відзначаємо, що застосування модульно-рейтингової технології дала зрост показникові фізичної підготовленості, та сприяла свідомому та активному ставленню до уроку і заняття вдома.

Тому пропонуємо вчителям фізичної культури провадити у своїй роботі модульно-рейтингову технологію навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кушнір В.А. Системне моделювання процесу виховання в педагогічних дослідженнях // Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С.35-43.
2. Лах В.І., Мейков Г.Б. Сохраняя основные принципы // Физическая культура в школе. – 1994. – №6. – С.2-7.
3. Малыхова З.А. США: Поиски, выраженные стратегического задания // Педагогика. – 2000. – №1. – С.82-89.
4. Мелешников Г.В. Объективность в оценке // Физическая культура в школе. – 1995. – №4. – С.46-47.
5. Охолепов О.П. Оптимізація методів дидактики // Педагогіка. – 2000. – №3. – С.24-26.

Леонід СВСССВ

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна система підготовки педагогічних кадрів вимагає вибирати такі методи і засоби навчання, які орієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів, індивідуалізацію навчального процесу, формування навичок самостійного оволодіння знаннями і їх застосування. Школі потрібні педагоги-мастри [1, 2, 4]. За нашими спостереженнями, багато викладачів у роботі зі студентами факультету фізичного виховання основний акцент роблять на освіченості, засвоєнні змісту спортивно-педагогічних дисциплін. Це цілком справедливо й обґрунтовано, тому що для вироблення педагогічного світогляду вимагається свідоме, глибоке і різномірне засвоєння знань, які стають основою постияді вчителя. Але обмежувати навчально-виховний процес формуванням освіченості як показника професіоналізму фахівця явно недодільно. Ми вважаємо, що викладання спортивно-педагогічних дисциплін повинно передбачати формування педагогічної майстерності студентів. Низький рівень її сформованості є нерідко причиною ускладнень і помилок, особливо у педагогів-початківців.

Форми організації позедіянь вчителя є одним з елементів педагогічної майстерності. Без володіння способами дій в навчально-виховному процесі не з'явиться вчитель. Педагогічна техніка включає дві групи умінь: управління собою і взаємодія в процесі вираження педагогічних завдань. Перша група умінь – володіння своїм тілом, емоційними станами, технікою мовлення. Друга – дидактичні, організаційські уміння, володіння технікою контактності взаємодії тощо. Засобами педагогічної техніки є мова і незервальні засоби спілкування [3, 5, 6].

Аналіз практики вищої школи свідчить про те, що сучасна педагогічна техніка залишається недостатньо розвинута у випускників факультету фізичного виховання. Низький рівень сформованості цих умінь є нерідко причиною ускладнень і помилок, особливо у педагогів-початківців. Студенти-практиканти розповідають, що вони відчувають страх перед проведенням уроку, не знають, як діяти в процесі уроку, що і як говорити учням, не можуть поєднати розповідь про фізичну вправу з показом. Усі ці недоліки заважають їм ефективно впливати на учнів.

Ми вважаємо, що сформувати у майбутніх педагогів педагогічну техніку можна лише у тому випадку, якщо створити умови, в яких студенти зможуть перенести свої знання і досвід на реальне виконання практичних завдань. Дану тезу підтверджують результати педагогічних експериментів, проведених нами.

Стислий, зрозумілій і правильний опис техніки фізичної вправи, що поєднується з показом, – найбільш поширеній метод навчання учнів різних вікових груп. У педагогічному

експерименті виконані дій студентів у процесі проведення підготовчої частини уроку фізичної культури. Навчальне завдання виконувало 156 студентів ІІ курсу факультету фізичного викования. Реєстрували час, який студенти витрачали на пояснення, показ вправ, на пояснення вправ в поєднанні з показом, на виконання вправ учнями, загальні витрати часу в стільниці дільності вчителя з учнями на виконання однієї вправи.

Кожен студент провів три заняття з використанням одного і того ж комплексу вправ. На першому занятті студенти змогли виконати тільки дві дії – пояснити вправу і домогтися її виконання учнями. Витрати часу на цій дії склали $17 \pm 0,6$ с і $23 \pm 1,0$ с в переважну на одній вправі.

На другому і третьому заняттях дільність студентів ускладнилась – відповідно 33% і 56% вправ,, були виконані учнями після пояснення вправ в поєднанні з показом. Витрати часу на цій дії склали $24 \pm 2,1$ с і $22 \pm 0,7$ с. Від заняття до заняття збільшувалися витрати часу на виконання вправ учнями – 23, 27, 32 с. Різниця середніх показників статистично достовірна ($P<0,01-0,001$). Ця ж тенденція спостерігається і при оцінці загальних витрат часу на виконання однієї фізичної вправи. На третьому занятті 12% студентів робили зауваження учням засвоєнням виконання вправ. Студенти технічно правильно показували фізичні вправи, але допускали грубі помилки в спортивній термінології, мовній інтонації (переважала монотонність).

У формуючому педагогічному експерименті було задіяно 63 студенти. Заняття проводилось в третьому семестрі за розкладом один раз на тиждень. Викладач працював з підгруповою 8-9 осіб протягом 22-25 хвилин. На заняттях використовувалось два види навчальних текстів: в одніх для опису техніки легкоатлетичних вправ було використано 32 слова, в других – 58 слів.

Студенти виконували такі завдання: 1. Читали вголос навчальний текст. 2. Переказували навчальний текст. 3. Пояснювали техніку рухових дій в поєднанні з показом. Викладач фіксував витрати часу на ці завдання за допомогою секундоміра з точністю 1с. Перше і друге завдання виконували на одному занятті, третє – на двох.

На перших трьох заняттях були використані навчальні тексти, що складаються з 32 слів. Витрати часу на виконання першого завдання склали $21 \pm 0,6$ с, другого – $27 \pm 0,8$ с. Різниця середніх показників цих дій статистично достовірна ($P<0,001$). На другому і третьому заняттях студенти поєднували опис техніки з показом вправи. Витрати часу на це завдання склали відповідно $26 \pm 0,9$ і $22 \pm 0,7$ с. Відмінності цих показників статистично достовірні ($P<0,001$).

Наступні три заняття були проведено за попередньою схемою з використанням навчальних текстів, що складаються з 58 слів. Витрати часу на перше завдання склали $38 \pm 0,5$ с, другого – $53 \pm 0,9$ с, третього – $57 \pm 1,1$ с і $50 \pm 0,8$ с. Виявлені статистично достовірні відмінності між досліджуваними показниками ($P<0,001$).

Через 1,5 року (в шостому семестрі, після закінчення педагогічної практики) було перевірено вміння студентів пояснювати техніку фізичної вправи в поєднанні з показом. Витрати часу на виконання завдання з використанням 58 слів склали $47 \pm 0,7$ с, що стикається з показниками досвідченіших учителів фізичної культури при виконанні аналогічних дій.

Результати дослідження дають змогу зробити висновок про те, що недоліки у формуванні педагогічної майстерності студентів є наслідком недостатньої спрямованості навчально-виковного процесу на формування педагогічної техніки майбутніх учителів; відсутності системи роботи в цьому напрямку з першого по п'ятий курс. На нашу думку, не винімає себе на практиці позиція окремих викладачів, які вважають, що предмети спортивно-педагогічного циклу самі по собі, без цілеспрямованої роботи формують педагогічну техніку майбутнього вчителя. Педагогічна техніка не формується стисконо. Потрібна активна систематична робота. Відсутність цілеспрямованості дій багато в чому знижує результативність професійної підготовки студентів у ВНЗ.

Моделювання професійних ситуацій на навчальних заняттях ставить студента в посіння “дітчя”, а не пасивного споживача навчальної інформації, що пришвидшує процес виховання його у професію вчителя, удосконалює ступінь його готовності до чительської роботи.

Програмання ролевих ситуацій на заняттях з циклу спортивно-педагогічних дисциплін максимально активізує позицію студентів, дає можливість майбутнім педагогам на особистому досвіді в певнотосячі в існуванні залежності між результативністю педагогічної праці і ступенем сформованості педагогічної техніки.

Таким чином, сформувати педагогічну техніку студента можна лише у тому випадку, коли студент займає позицію не учня, а “вчителя”. При цьому він набуває досвіду у виробленні моделі педагогічних дій у конкретних педагогічних ситуаціях, максимально наближених до умов сучасної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревська Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3. – С.37-43.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: 1994. – 61 с.
3. Цымченко В.К. Сотрудничество в обучении: О комплексном способе учеб. работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
4. Закон України “Про освіту” // Голос України. – 1996. – № 77. – С.7-11.
5. Мороз А.Г. Професиональна адаптація молодого учителя. – К.: 1999. – 170 с.
6. Основи педагогічної майстерності / За ред. І.А. Зазюна. – К.: 1999. – 301 с.

АВТОРИ НОМЕРА

АНДРІЙЧУК Ольга Ярославівна	журналіст Луцького медичного коледжу
ВЕЛОВА Світлана Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкового навчання Рівненського гуманітарного університету
ВАРАКУТА Ольга Михайлівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри економічної і соціальної географії Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ВІЛЬЧКОВСЬКА Анастасія Едуардівна	вчитель Єніцької педагогічної школи м. П'ятихатки Тренчинські (Польща)
ВОЙЧУК Вероніка Олеся Андріївна	заступник директора обласного центру дитячої та юнацької творчості м. Кропивницький
ГРЯЗНОВ Ігор Олександрович	кандидат педагогічних наук, доцент, старший журналіст сімейно-економічних дисциплін Національної академії прескордонних наук України ім. Б. Жмельницького
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	доктор педагогічних наук, професор з наукової роботи, завідувач кафедри загальноекономічних дисциплін Тернопільського комерційного інституту
ДДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЕВСЕЄВ Леонід Григорович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою спорту Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
КИЦКАЙ Любов Іванівна	кандидат технічних наук, доцент кафедри професійно орієнтованих дисциплін Тернопільського комерційного інституту
КОЛОДІЙЧУК Олег Ярославович	асистент кафедри професійного навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОРСУН Ігор Васильович	старший лаборант кафедри фізики та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОСТИШИНА Галина Іванівна	журналіст кафедри фізики Технологічного університету "Поділля"
ЛЕСЬКІВ Віта Антонівна	вчитель фізичної культури ЗОШ № 16 м. Тернополя
ЛІСАК Віра Мирославна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і культури Львівської комерційної академії
МАМУС Галина Маркіяновна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МАЦЮК Віктор Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МУШИНСКІ Адам	директор навчального центру з м. Іллічівськ (Польща)
ПАЕХ Степанія Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ПАЛІЖАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	старший викладач, завідувач кафедри іноземних мов Чорнівецького інституту підприємництва та бізнесу Тернопільської академії народного господарства
ПРИДАТКО Світлана Карлівна	старший лаборант кафедри методики викладання біології ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПРОЦІВ Лілія Йосипівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментальної музики ТДПУ імені Володимира Гнатюка
РОМАНЮК Ігор Миколайович	старший викладач кафедри Бойового застосування вузлових підрозділів зв'язку Полтавського військового інституту зв'язку, гідрапланіст
САКУН Людмила Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Міжрегіональної академії управління персоналом
САПОГОВ Володимир Анатолійович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
СИДОРЕНКО Віктор Костянтинович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання та креслення Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова
СИМОНЕНКО Тетяна Володимирівна	доцент кафедри методики викладання та культури української мови Чорнівецького державного університету ім. Б.Хмельницького
СОЛОНЕНКО Надія Степанівна	кандидат педагогічних наук, заступник директора з питань гуманітарної освіти і виховання Кременецького педагогічного коледжу ім. Т.Г.Шевченка
СТЕПАНЮК Алла Василівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання біології ТДПУ імені Володимира Гнатюка
СТЕПАНЮК Оксана Дмитрівна	заступник директора з виконання роботи Чорнівецького педагогічного училища
ТЕМЕРІВСЬКА Тетяна Георгіївна	викладач училища Буковинської державної медичної академії
ТУРЧИН Андрій Іванович	асpirант кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна	асpirантка кафедри педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
ЧЕРНЕТА Світлана Юріївна	здобувач лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання АПН України
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	здобувач кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЩЕРЕБЯК Юрій Адамович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та зарубіжної літератури Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти
ЩЕТИНА Надія Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання та креслення Глухівського державного педагогічного університету

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	3
<i>Войчук Вероніка</i> . Чи потрібні стандарти позашкільної освіти?	3
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ	7
<i>Придатко Світлана, Степанюк Алла</i> . Етоттика як складова батьківської педагогіки: щалот часів	7
<i>Чернега Світлана</i> . Родинне виховання як засіб попередження виникнення неформальних підліткових об'єднань негативного спрямування	11
<i>Шеремет Ігор</i> . Завдання із міст антиалкотольної виховної роботи зі старшокласниками	14
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	22
<i>Фрицюк Валентина</i> . Діагностика креативності майбутніх учителів музики	22
<i>Кицький Любомир</i> . Модель регулювання як засіб удосконалення професійної підготовки студентів при вивчені курсу “Правила дорожнього руху й основи безпеки руху”	27
<i>Грязнов Єгор</i> . Суб'єкт-об'єктні зв'язки в процесі моральної виховання в умовах Вишого військового закладу освіти	31
<i>Гамерієвська Геміна</i> . Системний аналіз цілісного процесу навчання загальномедичних дисциплін у медичному училищі	33
<i>Андрійчук Ольга</i> . Діагностика та організація таксономії гуманістичного виховання студентів медичного коледжу	36
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	41
<i>Гуцулей Йосип</i> . Зв'язки між різними галузями знань як умова підвищення ефективності технічної підготовки школянок	41
<i>Пасєк Степанія, Маркус Галина</i> . Проблеми змісту підготовки вчителів обслуговуючої праці у сучасних умовах	45
<i>Солоненко Надія</i> . Загальна характеристика найбільш поширених підходів до розуміння суті і змісту менеджменту	48
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ	
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН	59
<i>Макюк Віктор, Корсун Ігор</i> . Малоідомій сторінки історії розвитку кристалофізики	59
<i>Варфоломія Ольга</i> . Формування географічних понять як спірально-організований процес	62
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	64
<i>Проце Лідія</i> . Розвиток музично-естетичного виховання в Галичині у ХІХ – на початку ХХ століття	64
<i>Белова Світлана</i> . Проблема наочності у педагогічній спадщині Бременської наукової школи початку ХХ століття	68
<i>Лисак Віра</i> . Аспекти родинного виховання українських горян-бойків	74
<i>Щербак Юрій</i> . Ролі “Місіонера” в агітаційно-пропагандистській діяльності УГКЦ у першій половині ХХ століття	77
<i>Степанюк Оксана</i> . Штрихи до портретів вчителів учительських семінарій Галичини початку ХХ століття	83
<i>Колодійчук Олег</i> . Кременецький авіамодельний гурток та його вплив на становлення і розвиток місцевої школи піонеризму	88

ЛІНГВОДИДАКТИКА	93
Симоненко Геміна. Формування належної ділового мовлення студентів методом проблемного навчання.....	93
Дідух Галина. Конструювання та метод редагування в комунікативно-лінгвостилістичній роботі при вивченні зайнченника у б класі	95
Палихата Елеонора. Текст як одна з допоміжних опор навчання усного діалогічного мовлення	99
Лідручка Зінайдія. Фонетичні особливості англійської розмовної мови та труднощі їх сприйняття на слух при навчанні аудіювання.....	103
ЗА РУБЕЖЕМ.....	108
Вільчковська Анастасія. Використання культурної спадщини регіонів в музичному вихованні школярів Польщі	108
Сакун Людмила. Європейська і Міжнародна кооперація освіти	111
Гурчук Андрій. Післядипломна освіта вчителів професійної школи у ФРН	114
Музаєвський Адам. Особливості організації та управління непублічними центрами підвищення кваліфікації в період перед вступленням в Євросоюз	120
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	125
Сидоренко Віктор, Щетіна Надія. Образне мислення в структурі розумової діяльності особистості.....	125
Романюк Ігор. Принципи організації навчально-виховного процесу військового закладу освіти за допомогою модульно-рейтингової технології	131
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	133
Костомарка Галина. Розв'язування задач професійного змісту як засіб формування навчально-оздивальної діяльності студентів технічного вузу	133
Сапогов Володимир. Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін	139
Леськів Віталій. Нові підходи до проведення уроків з фізичної культури	142
Сесее Леонід. Формування педагогічної техніки студентів у процесі викладання спортивно-педагогічних дисциплін	146
АВТОРИ НОМЕРА.....	149
ЗМІСТ.....	151



Здано до складання 30.10.2002. Підписано до друку 3.12.2002. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 138. Обліково-економічних аркушів — 19. Замовлення № 106.
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Криконоса, 2
Сей документ про реєстрацію ІР № 241 від 18.11.97.