ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. – 2002. – №9. – 161 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

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

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

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

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель,
Надія Головатюк

ББК 74
Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка. – 2002. – №9. – 161 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

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

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Людмила Хоменко — кандидат педагогічних наук, доцент

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

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

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель,
Надія Головатюк

ББК 74
Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Лариса КОВАЛЬОВА

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ – УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Проблемне навчання у школах України в останні роки стало активно застосовуватись у зв'язку з підвищенням вимог з теоретичної підготовки учнів. Методу проблемного навчання присвячено багато сучасних досліджень, праць психологів, педагогів і методистів. А.Алексюк, С.Гончаренко, О.Бугайов, В.Онищук, Л.Момот, В.Шморгун, А.Фурман та ін. проблемний виклад знань ставлять у центр розвивального навчання. Чекають своєї розробки за допомогою проблемного викладу теоретичні і практичні питання. До них відноситься й організація пошукової роботи учнів у процесі вивчення рідного краю.

Проблемний виклад природничих знань, як в 2-3 класах, так і в 5-му, де вивчаються, відповідно, курси "Рідний край" і "Географія рідного краю", ще не набули того значення, якого заслуговують. Відомо, що курс "Географія рідного краю" має великі потенціальні можливості, на яких можна організувати проблемний виклад навчального матеріалу. Сутність такого викладу полягає в тому, що вчитель ставить проблему, показує шляхи її розв'язання, залучає учнів самостійно її розв'язати. Тут витриманий курс на самостійний рух учнів у здобутті знань, активізування їх пізнавальних сил і здібностей. Сутність проблемного викладу знань М.Махмутов бачить у пошуку шляхів розв'язання проблем, у моделюванні розумових процесів розкриття суті нового поняття, в системі дії розв'язання нестереотипних завдань [3].

З точки зору педагогіки А.Алексюк проблемний виклад знань трактує як важливу проблему: "Однією з істотно важливих сторін є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Але цього недостатньо, щоб відповісти на поставлене запитання. Слід з'ясувати ряд вихідних понять, насамперед таких як проблема, проблемна задача, проблемне запитання, проблемна ситуація" [1].

Проблемний виклад знань для учнів підліткового віку, особливо для п'ятикласників, має надзвичайно велике значення. Він стимулює їх пізнавальну активність, тому що поєднаний з догадкою, диком, інтересом. Це штовхає учнів до роздумів і пошуку рішень. Проблемне навчання розвиває ініціативу учнів у пізнавальній діяльності, формує вміння бачити проблему і знаходити шляхи її розв'язання, залучає до методів наукового пізнання.

Послідовність етапів продуктивної пошукової діяльності учня в умовах проблемної ситуації

Проблемний виклад знань виступає як складова частина проблемного навчання і має риси відтворення наукового пошуку, що показує виникнення проблеми, висунення гіпотези і знаходження їх розв'язання.

Організація пошукової роботи з допомогою проблемного викладу має свої особливості. Ними вважаються: висунення пізнавальних завдань і пошук їх вирішення, якщо не можна розв'язати простим відтворенням раніше вивченого. Джерелом проблемних завдань вважається протиріччя. Як пише І.Лернер, "змістом проблемного завдання вважається проблема, в основі якої є протиріччя між відомим і шуканим, що знаходять за допомогою системи дій розумового або практичного характеру" [2].

Вміння учнів розв'язувати протиріччя в пропонованих їм завданнях в курсі "Географія рідного краю" забезпечує наукову доказовість знань, вчить мислити діалектично, підвищує цікавість у навчанні. Організація пошукової роботи учнів з використанням проблемного викладу знань дозволяє їм досягти більш глибокого розуміння програмного матеріалу і свідомого його засвоєння. На підставі цього ми висуваємо передбачення: поєднання репродуктивного і проблемного вивчення теоретичного матеріалу сприяє більш глибокому осмисленню питань, які вивчаються, і, таким чином, створюють відповідні умови для організації пошукової роботи учнів на уроці.

Для реалізації названого передбачення було проведено експериментальне дослідження в 5 класі під час вивчення географії рідного краю, завданням якого було розробити систему пізнавальних завдань, які сприяють підвищенню в учнів інтересу до таких завдань, і перевірити ефективність цих завдань у процесі проблемного викладу. Учні 5 класу до такої пошукової діяльності ще не досить підготовлені. Тому під час експерименту спеціально відбирався навчальний матеріал для проблемного викладу і організації пошукової роботи учнів.

Експеримент складався з трьох етапів: підготовчий, на якому учні готувалися до розв'язання проблемних завдань і до пошукової роботи в цілому; основний – проведення експериментальних уроків, третій – контрольний, на якому перевірялась ефективність проведеної роботи.

Спочатку учням пропонувались прості завдання, ставились інформаційні запитання, на які вони відповідали більш-менш чітко, а в кінці такої низки запитань ставилось запитання на з'ясування причин. Були такі запитання, на які учні відповідали тільки частково і висновки підводив учитель-експериментатор. Наприклад, при вивченні теми "Погода" вчитель задавав такі запитання: "Що таке погода?", "Яка сьогодні погода?", "Що таке погодні умови?" і проблемне: "Які причини викликають зміни погоди?" Учні шукають відповіді у робочому зошиті "Рідний край", пригадують знання, на основі аналізу цих знань намагаються дати відповіді. Таке шукання істини в колі цих запитань змушує учня мислити, знаходити правильну відповідь. Якщо ж учень не знаходить відповіді, на допомогу приходить вчитель і підводить висновки.

Організація пошукових дослідів на експериментальних уроках показала учням творчий шлях здобуття природничих знань і сприяла розвитку мисительної діяльності учнів.

В курсі "Географія рідного краю" в 5 класі при вивчені теми "Водні багатства" мета уроку, проведеного в пошуковому плані, полягала в тому, щоб навчити учнів проводити досліди, робити аналіз явища, за яким ведеться спостереження; одержані знання застосовувати для здобуття нових; переконати учнів, що всі явища в природі мають свої причини, які можна пояснити, організовуючи пошукову роботу.

Щоб привернути увагу учнів до теми уроку, задавалось запитання: "В яких трьох станах буває вода?" Після одержання відповіді пропонувалось проблемне запитання: "За яких умов вода переходить з одного стану в інший?" Треба було за допомогою досліду довести, що лід – це вода і пара – також вода. Не описуючи дослід, все-таки відзначимо, що він виконувався з великим зацікавленням і допоміг глибше зрозуміти, за яких умов вода переходить з одного стану в інший. Після цього учні успішно розв'язали проблемне завдання, що стосувалось мандрування води, а також впевнено відповідали на запитання: "Чому кількість води в океані не зменшується, хоча вона і випаровується? Чому річка тече і не витікає? Де береться вода в колодязях?"

Таким чином, проблемний виклад знань спонукав учнів до пошукової роботи, розвивав інтерес до самостійного здобування знань. Він передбачив таку побудову уроку, стрижнем якого було створення проблемної ситуації і організація пошукової роботи. Використовуючи проблемні ситуації, вчитель спрямовує діяльність учнів на аналіз фактичного матеріалу, самостійне узагальнення і формування висновків, керує процесом доказовості, допомагає учням висувати передбачення і розвивати потяг до пошукової роботи.

Проблемний виклад знань в організації пошукової роботи сприяє більш глибокому розумінню учнями навчального матеріалу. Він стимулює формування в них умінь і навичок, виконання завдань пошукового характеру.

Відповіді на запитання пошукового характеру стимулювали розумову діяльність учнів, вимагали від них умінь зіставляти, порівнювати, без чого, як відомо, не можливе глибоке оволодіння знаннями. У той же час проблемний виклад вимагав постійного ускладнення пізнавальних завдань, розв'язання яких ставало необхідною умовою забезпечення організації пошукової роботи учнів. Досягнення вказаної мети вимагало, частково, зближення методів навчання з методами наукового пізнання, використання можливостей міжпредметних зв'язків. У даному випадку мова йде про те, що учні були орієнтовані на формування умінь і навичок знаходити шляхи вирішення спеціальних пізнавальних завдань, що підвищує ступінь їх самостійності.

У нашій роботі пізнавальні завдання використовувались з різноманітною дидактичною метою. Одні підбирались для організації пошукової роботи на уроці під час вивчення окремих тем, щоб успішно засвоїти основні поняття, інші – відігравали роль пропедевтичних (підготовчих) завдань до уроку в організації пошукової і самостійної роботи. У процесі виконання таких завдань учні переконувались, що у них недостатньо знань і вмінь для розв'язання такого роду запитань.

Експеримент показав, що підготовка проблемних завдань з метою організації пошукової роботи учнів на уроках особливо продуктивна при наявності певних умов, а саме:

– завдання цікаві за змістом;
– завдання цінні життєвою значущістю;
– завдання характеризуються підвищеною складністю.

Дослідження підтвердило також, що проблемний виклад з метою організації пошукової роботи учнів вимагає педагогічного обґрунтованого підбору програмного матеріалу, обмірковуваних прийомів створення проблемних задач на уроці. Організація пошукової роботи в проблемному плані сприяє підвищенню успішності. Це підтверджують дані експериментальних уроків, зміст яких виявився джерелом в організації пошукової роботи учнів. Для цього використовувались ефективні прийоми і засоби: одночасне вивчення пов'язаних між собою питань і тем, порівняльна характеристика, проблемні ситуації, цікаві запитання і вправи, використання елементів історизму. Кращі результати досягались тоді, коли вчителі чітко планували дидактичну мету уроку і забезпечували її реалізацію, стимулюючи при цьому безперервну пізнавальну діяльність учнів, здійснювали такий же вплив на розвиток пошукової роботи з метою оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Доказом цього є письмові роботи учнів експериментальних і контрольних класів. Результати аналізу робіт зведені в таблицю 1.

Таблиця 1

Підсумки письмових робіт в експериментальних і контрольних класах

Експериментальні класи						Контрольні класи				
Клас	Кількість учнів	Рівні компетентності				Кількість учнів	Рівні компетентності			
		4	3	2	1		4	3	2	1
5	252	24	38,3	36,1	1,6	247	11	16	60	13

Виходячи з результатів експериментального дослідження, ми визначили критерії сформованості пошукової роботи учнів за посередництвом проблемного навчання, зокрема проблемного викладу програмного матеріалу. Головними, на наш погляд, можна вважати: активне включення учнів у навчальну діяльність при організації пошукової роботи в класі;

виникнення запитань щодо нерозв'язаних завдань і залучення учнів до пошукової роботи; наявність бажання зосередитись на матеріалі, який вивчається; інтенсивна навчальна діяльність учнів під час організації пошукової роботи.

Отже, на організацію пошукової роботи учнів засобами проблемного навчання ефективний вплив має виконання пізнавальних завдань, яке залежить, перш за все, від умінь вчителя ставити перед учнями ці завдання, вчити їх знаходити вихід із складних ситуацій, розвивати творче мислення.

Істотний висновок полягає в тому, що проблемний виклад, метою якого вважається організація пошукової роботи учнів, вимагає педагогічного підбору програмного матеріалу, проблемних завдань на уроці. Повідомлення нових фактів, цікавої інформації викликає в учнів почуття здивування, інтелектуальну радість, прагнення до подолання труднощів на шляху оволодіння знаннями.

Загальними функціями проблемного навчання в умовах пошукової діяльності є:

- засвоєння учнями системи знань і способів навчання розумової і практичної діяльності;
- розвиток пізнавальної самостійності й творчих здібностей учнів;
- виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування логічних прийомів чи окремих способів творчої діяльності);
- формування та накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем).

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Проблемність у навчанні. – Київ.: Рад. школа, 1978. – С.21-27.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – С.21.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – С.18-19.

Зіновій ОНИШКІВ

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проблема індивідуалізації навчально-виховного процесу цікавила і сьогодні цікавить багатьох учених і практиків. Проте кожен з дослідників трактував її по-своєму. Зважаючи на це, викладемо свої міркування щодо розкриття змісту таких понять, як індивід, індивідуальність, індивідуалізація, індивідуальний підхід, особистісний підхід, індивідуалізація навчання, індивідуалізоване навчання, індивідуальний стиль діяльності.

У філософському енциклопедичному словнику [11, 177] під поняттям "індивід" розуміють одиничну особу, яка не може бути розділена без втрати її самобутності, її індивідуальності і її власного буття, що ґрунтується тільки на її цілісності. З кінця середніх віків під поняттям "індивід" починають розуміти окрему людину як самостійну наділену розумом істоту.

Індивідуальність – це сукупність якостей, особливостей, що притаманні окремому індивіду, це специфічне, неповторне, особливе в індивіді. У "Новому тлумачному словнику української мови" дане поняття означують так: "Індивідуальність – сукупність психічних властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідів; людина як носій індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис; особистість" [7, 188].

Під поняттям "індивідуалізація" розуміють виділення одного індивіда за його характерними особливостями; врахування особливостей кожної одиниці при вивченні сукупності предметів чи явищ.

Термін "індивідуалізація навчання" різні автори означують по-різному залежно від того, яку мету і засоби мають на увазі. В "Українському педагогічному словнику" поняття "індивідуалізація процесу навчання" означується як "організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання" [3, 142].

Більшість вітчизняних дослідників індивідуалізації навчання використовують дане поняття приблизно в такому ж значенні. Зокрема О.Кірсанов розглядає індивідуалізацію навчальної роботи "як систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити навчальну діяльність учня на рівні його потенціальних можливостей з врахуванням цілей навчання" [5, 138]. Такої ж позиції дотримуються О.Бударний, Є.Рабунський.

У дослідженнях Г.Кумаріної, В.Володька індивідуалізація навчання розглядається як найповніше врахування індивідуальних особливостей кожного окремого учня в реальному навчально-виховному процесі. Г.Кумаріна розрізняє три рівні індивідуалізації, що передбачають "послідовне врахування типового, особливого і індивідуально-своєрідного у розвитку і навчальній діяльності школярів однієї вікової групи" [6, 23].

В.Онищук теж виділяє три рівні розвитку індивідуалізації навчання. Перший рівень – це врахування загальних особливостей учнів на різних етапах їх навчання і розвитку, другий – здійснюється засобами диференційованого підходу (використання різноманітних навчальних програм і планів, навчальних завдань з різним ступенем трудності для різних груп учнів); а третій – індивідуального підходу, "який здійснюється з врахуванням індивідуальних відмінностей учнів і вчителя і створює сприятливі умови для їх спільної продуктивної діяльності" [4, 103]. Індивідуалізацію навчання на всіх його рівнях В.Онищук розглядає як комплекс організаційних, дидактичних і методичних заходів.

Розглядаючи індивідуалізацію навчання як врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, І.Унт у своїх дослідженнях підкреслює, що немає значення, які особливості і в якій мірі враховуються [10, 8]. Вона розмежовує поняття "індивідуалізація" та "диференціація" навчання, вказує на відносний характер індивідуалізації. Це зумовлено такими причинами: 1) враховуються індивідуальні особливості не кожного окремого учня, а групи учнів, що мають приблизно схожі особливості; 2) враховуються тільки відомі особливості або їх комплекси і саме такі, які важливі з точки зору навчання (наприклад, загальні розумові здібності); 3) іноді враховуються деякі властивості або стани в тому випадку, якщо саме це важливо для даного учня; 4) індивідуалізація навчання реалізується епізодично або в якомусь виді навчальної роботи та інтегрується з іншими формами роботи [10, 8-9]. Індивідуалізацію навчання І.Унт розглядає з точки зору процесу навчання, яка реалізується через відбір форм, методів і прийомів навчання; з точки змісту освіти (створення навчальних планів, програм, навчальної літератури і складання завдань) і побудови шкільної системи (формування різних типів шкіл і класів).

Індивідуальний підхід більшість авторів (О.Бударний, Є.Рабунський, О.Кірсанов, В.Гладких) розглядають як принцип педагогіки. Індивідуальний підхід – це "принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особливих рис і умов життя" [3, 143]. Індивідуалізацію навчання деякі автори (Є.Рабунський, І.Унт) розглядають як реалізацію принципу індивідуального підходу.

Близьким до поняття "індивідуалізація навчання" є "індивідуалізоване навчання", під якими розуміють "навчання за суто індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами, темпом, формами контролю і оцінювання його тощо. Воно може втілюватися в межах і на основі індивідуалізації навчання як системи відносин і передбачає: 1) всебічне знання учня (студента), його здібностей та можливостей; 2) наявність відповідним чином підготовлених учителів (викладачів); 3) наявність адаптованих (індивідуалізованих) курсів, програм тощо; 4) добре налагоджену й розвинуту матеріально-технічну базу" [2, 14].

Індивідуалізоване навчання П.Сікорський [9, 134] поділяє на дві групи: індивідуалізовано-відокремлене (засвоєння адаптивних програм наодинці, наприклад, навчання обдарованих дітей, навчання гри на музичному інструменті, навчання дітей із серйозними фізичними вадами) та індивідуалізоване групове (засвоєння адаптованих програм індивідуально, але в складі групи). Індивідуальне навчання – це одна із форм організації навчально-виховного процесу.

У педагогічній літературі зустрічається і таке поняття, як "індивідуальний стиль діяльності". Це – своєрідна для даної людини система способів найбільш ефективного

виконання різних видів діяльності, яка зумовлена природними особливостями, особливостями життєвого досвіду і якостями особистості [13, 69-75]. Він є власне діяльністю учня і формується як свідомо, так і стихійно. Тому виділяють два різновиди індивідуального стилю: позитивний стиль, що допомагає учневі добитися успішних результатів, і негативний стиль, що закріплює негативні тенденції поведінки, перешкоджає розвиткові особистості.

Під поняттям "індивідуалізація навчання" ми розуміємо таку організацію процесу навчання, в ході якої враховуються індивідуальні особливості учнів у всіх його формах і методах. Індивідуалізація навчання тісно пов'язана з диференціацією. Поняття "диференціація" означає розділення, розчленування цілого на рівні частини, форми, ознаки.

Термін "диференційоване навчання" часто вживають у розумінні розподілу навчальних планів і програм у старших класах середньої загальноосвітньої школи. Найбільш розповсюдженим є таке поняття "диференціація навчання": врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли вони групуються за якимись особливими ознаками для окремого навчання (І.Унт, О.Кірсанов, В.Володько). В теорії і практиці воно одержало назву зовнішня диференціація. Під внутрішньою диференціацією розуміють таку організацію навчально-виховного процесу, при якій врахування індивідуальних особливостей учнів здійснюється в умовах класно-урочної системи (так звана внутрішньокласна диференціація).

Окремі автори (О.Бугайов, Д.Дейкун) використовують замість терміна "внутрішня диференціація" – рівнева диференціація, замість "зовнішня диференціація" – профільна диференціація. Це не синонімічна заміна термінів, а зміна їх змісту.

"Рівнева диференціація спирається на новий підхід, нове розуміння індивідуалізації навчання, який полягає у плануванні рівня обов'язкових результатів навчання і на цій основі – вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом. Ці рівні повинні бути добре відомими і зрозумілими учням. Враховуючи свої здібності, нахили, інтереси та потреби, учень має право і можливість обрати об'єм та глибину засвоєння даного навчального матеріалу, оптимізувати своє навантаження. За цих умов навчання для кожного учня стає посильним, умотивованим і цілеспрямованим. У цьому суть концепції рівневої диференціації і її перевага над традиційним розумінням індивідуалізації навчання" [1, 11]. Така диференціація особливо актуальна на другому ступені навчання.

Профільна диференціація передбачає навчання різних груп (класів) учнів за програмами, що відрізняються глибиною викладу матеріалу, значним обсягом наукової інформації. Цей вид диференціації властивий третьому ступеню середньої загальноосвітньої школи, а також 8-9 класам спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів.

А.Фурман вводить поняття "системна диференціація навчання", під яким розуміє навчальну диференціацію, яка має системний характер, "поєднуючи у складній взаємозалежності рівні, моделі, різновиди, форми, методи і ознаки професійно усвідомленого педагогом диференціювання" [12, 44]. Крім розглянутих нами зовнішньої і внутрішньої, рівневої і профільної диференціації, він ще розглядає такі бінарні групи: жорстка і гнучка; індивідуалізована і прискорена; спеціалізована, професійна і поглиблена, збагачена; структурна і системна.

В педагогічній літературі використовується і такий термін, як "різнорівневе навчання", який близький до поняття "рівнева диференціація". "Під різнорівневим навчанням розуміють таку організацію навчально-виховного процесу, при якій кожен учень має можливість оволодіти навчальним матеріалом з окремих предметів шкільної програми на різному рівні (А, В,С), але не нижче базового, в залежності від його здібностей і індивідуальних особливостей особистості, при якій за критерій оцінки діяльності учня приймаються його зусилля по оволодінню цим матеріалом, творчому застосуванню" [8, 125-126].

Ми більш схильні дотримуватися термінів "зовнішня" і "внутрішня" диференціація.

Під диференційованим підходом у навчанні розуміють спеціальний підхід учителя до різних груп учнів або до окремих учнів з метою організації навчальної роботи, різної за обсягом, змістом, складністю, методами і прийомами.

Аналіз педагогічної літератури показує, що індивідуалізація й диференціація навчання – це дві сторони одного і того ж процесу – врахування й розвитку індивідуальних особливостей кожного учня, тому їх потрібно розглядати у взаємозв'язку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайов О.І., Дейкун Д.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі: Методичні рекомендації. – К.: Освіта, 1992. – 32 с.
2. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С.9-17.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад.школа, 1987. – 351 с.
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. – Казань, 1980. – 224 с.
6. Кумарина Г.Ф. Педагогические основы реализации принципа индивидуализации в условиях коррекционного обучения: Автореферат … докт.пед.наук. – М., 1991. – 54 с.
7. Новий тлумачний словник української мови: У чотирьох томах // Уклад. В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К.: Аконіт, 1999. – Т.2. – 910 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров // Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издат.центр "Академия", 1999. – 224 с.
9. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів: Каменяр, 1998. – 196 с.
10. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения.– М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФА-М, 1999. – 576 с.
12. Фурман А. Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія // Освіта і управління. – 1997. – №2. – С.37-67.
13. Чудновский В.Э. Индивидуальный стиль деятельности школьника // Сов. педагогика. – 1988. – №9. – С.69-75.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Марія ЧЕПІЛЬ

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

У контексті творення системи національної освіти й виховання особливе значення має науково обґрунтоване розв'язання виховних завдань засобами української народної педагогіки. Упродовж віків українські діти виховувались у національному середовищі, зміст та форми функціонування якого відображають культурно-історичний досвід рідного народу. З молоком матері діти вбирають той національний дух, який формує з них типових представників свого народу.

Національне виховання, яке гармонійно вписується в життєдіяльність рідного народу, поступово формує в підростаючих поколінь усі компоненти духовності, а саме: національну психологію, національний характер і темперамент, національний світогляд, національну філософію й ідеологію, національну свідомість і самосвідомість. Без духовного багатства, сконденсованого в цих поняттях, неможливий повноцінний внутрішній світ людини-громадянина. Мета, завдання, зміст, принципи і засоби народної педагогіки знайшли своє відображення і втілення у рідній мові, фольклорі, національних звичаях, традиціях, обрядах, різних видах народного мистецтва, родинно-побутовій культурі українського народу, а також у практиці сімейного і трудового виховання.

У науковий обіг термін "народна педагогія" ("народна педагогіка") впровадили К.Ушинський і О.Духнович. К.Ушинський з великою пошаною ставився до народної педагогіки, зробивши її вінцем своєї педагогічної теорії, наголошував на особливій ролі виховного досвіду народу. Діти і підлітки сприймають її природно і просто, не відчуваючи, що їх виховують. "Виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу. Проте, крім того, тільки народне виховання є живим органом в історичному процесі народного розвитку", – зазначав К.Ушинський [21, 100]. За його словами, виховання не треба вигадувати, бо воно існує у народі стільки віків, скільки існує сам народ, з ним народилося, з ним зросло, відобразило в собі всю історію і всі його якості. "Не педагогіка і не педагоги, але сам народ та його великі люди прокладають шлях у майбутнє: виховання тільки йде цим шляхом і, діючи заєдно з іншими громадськими силами, допомагає йти ним окремим особам і новим поколінням" [21, 103].

Народна педагогіка завдяки соціально-пошуковій і навчально-виховній творчості мас поступово поповнювалася різноманітними засобами впливу на особистість. Система виховних дій народної педагогіки на кожному з етапів її розвитку ставала дедалі цілеспрямованішою.

Помітний поступ української народної педагогіки відбувається у XIX ст. Період XIX – початку XX ст. характеризується відродженням української нації, пробудженням національної свідомості, зростанням активності прогресивної інтелігенції у змаганнях за освіту, науку, культуру України, активною теоретичною та практичною реалізацією ідеї національного у вихованні. Ідеї і погляди педагогів-просвітителів, чия спадщина є складовою національної педагогіки і ґрунтується на народних традиціях українського народу, викликають підвищений інтерес у педагогів, наукових працівників сучасності. Насамперед, це стосується проблеми виховного ідеалу.

Яскравим зразком використання народної педагогіки в науковій є перший в Україні підручник педагогіки для сільських учителів – "Народная педагогия в пользу учителей и учителей сельских" О.Духновича, в якій він об'єднав елементи народної педагогіки з поглядами передових діячів просвітительства – Я.Коменського, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковороди та ін.

У вступному слові до "Народної педагогії" О.Духнович писав: "Людину представляють: натура, наука і звичай; природну схильність одержує людина від самої природи, що складає її характер, але науки і звичаї дають вправи і настанови або виховання" [7, 3]. Він першим серед українських педагогів теоретично і практично довів, що народна педагогіка є золотим фондом педагогіки наукової. Засоби української народної педагогіки знайшли повне відображення у його шкільних підручниках, букварях, книгах і календарях для народного читання. О.Духнович у систему виховання дітей включив обробіток ґрунту, народні рухливі ігри, танці, стрибки, біг, лазіння по деревах, риболовство, збирання ягід і грибів тощо, тобто такі види вправ, які близькі і рідні селянським дітям. Художні твори О.Духновича (зокрема, комедія "Доброчесність перевищує багатство", байка "Проти сидливців свого народу") сприяли популяризації української народної педагогіки.

Важливим засобом національного виховання були українські традиції, що будили свідомість "колишньої, частково самими змарнованої слави", а через пізнання славного минулого сприяли збереженню почуття власної гідності, запалювали надії на краще майбуття [11, 197]. Невідомий автор ще у 1865 р. вказував, що для поступу в народній просвіті потрібно обов'язково пізнати, як розвивалися наші предки, які були в них звичаї, міжлюдські і родинні установи. Це потрібно знати для того, щоби, не відступаючи по можливості від підстави історичної, стати на такий ступінь розвитку, на який вже давно стали народи європейські [3, 3-4]. Учитель також повинен добре знати свій народ, перейнятися його сучасним і минулим, яке відображене в історії, думах, прислів'ях тощо. Тому важливе завдання вчителя – збирання фольклору для виявлення багатства народної мови, чим зміцняться підвалини літератури як першої умови для дальшого розвою українського народу [4, 338].

Вивчення праць українських педагогів XIX – початку XX ст. дає підстави зробити висновок, про те, що у теорії виховання чітко було окреслено виховний ідеал, який ґрунтувався на загальнолюдських і національних цінностях, традиціях народу. Важливо, що ідея національного виховання виросла з органічної потреби українського народу, розвивалася на рідному ґрунті з використанням народних звичаїв, традицій, народного досвіду.

Наукова педагогіка, теоретично узагальнюючи народну, пропонує систему знань про виховання та навчання підростаючих поколінь. Творча спадщина українських педагогів, яка ґрунтується на життєдайних джерелах народної педагогіки, – К.Ушинського, С.Русової, І.Огієнка, Я.Чепіги, М.Галущинського, І.Ющишина та інших – дає підстави твердити, що діти від самого народження мають "купатися" в рідномовному середовищі, у народній, національній стихії, прозрівати своєю мовою, культурою і на цій основі поступово чи паралельно простувати до пізнання загальнолюдського.

Українська народна педагогіка репрезентує свій виховний ідеал – свою мету виховання. Виховний ідеал залежить від суспільно-політичного укладу суспільства, його внутрішніх сил та зовнішніх потреб, державотворчих процесів, національних особливостей народу, його світогляду, рівня розвитку культури. Він відповідає психічним та природним властивостям народу, визначається національним характером народу [1, 167].

У багатьох історично-культурних пам'ятках, фольклорі, художніх творах класиків, у практичній діяльності український народ виплекав й опоетизував ідеал людини-хлібороба, селянина-трударя, господаря, власника землі, яка належала дідам і прадідам. Коли чужоземні загарбники разом із соціальними поневоловачами позбавляли українського селянина-хлібороба свободи, права працювати на власній землі, пригнічували його, народ оспівував ідеал людини – козака, гайдамаки, бунтаря, повстанця, стрільця. Постійним ідеалом народної педагогіки є людина праці, шляхетна і свідома своєї людської й національної гідності. Кожен народ, зазначав К.Ушинський, має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особах. Багатотомний усний підручник навчання і виховання – народна педагогіка – зберігається у пам'яті народу. Народ цим підручником постійно користується, систематично збагачуючи і вдосконалюючи.

Головне у вихованні, зазначав Я.Чепіга, – формування особистості з високими моральними якостями і національною свідомістю. Вершина моральності – гуманність, яка поєднує любов до людини з милосердям, добротою, вмінням співпереживати, готовністю подати допомогу, розумінням цінності й неповторності людини, недоторканості людського життя тощо. Мета

національного виховання полягає в тому, щоб допомогти дітям зрозуміти і полюбити свою мову, літературу, культуру, "бо національне виховання має таке відношення до нації, як індивідуальне виховання до окремої людини; воно ґрунтується на вивченні всіх одмін національного духа і вдачі... національне виховання є інстинктом самосохорони, котрий в широкому розумінні дбає про фізичне, моральне й матеріальне здоров'я нації" [22, 24]. Основою такого виховання, вважав Я.Чепіга, мусить бути, з одного боку, сім'я, а з другого - школа. Треба створити такі умови для виховання дітей, щоб можна було "вільно й легко розвиватися індивідуальним здібностям дитини, щоб нація, розвиваючись у своїй культурній поступовій творчості, могла б принести своє власне на вівтар загальнолюдської культури" [22, 26].

Виховний ідеал обґрунтований і в педагогічній спадщині С.Русової. Аналізуючи гуманно-демократичні ідеї європейської та світової педагогічної думки, передової української інтелігенції про ідеал людини, Русова прогнозувала, якою в кінцевому підсумку повинна стати людина – патріот своєї Батьківщини. Ця мета виховання обумовлена самим життям, станом розвитку тогочасного суспільства, довготривалою виснажливою боротьбою багатьох поколінь українців за утвердження своєї державності.

Мета виховання, як зазначала С.Русова, полягає в тому, щоб "допомогти вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини" [13, 9]; "високо поставити "культ особи, яка вільно виявляє усі свої творчі сили" [13, 15]; "виробити людину з широким розумінням своїх громадських обов'язків, з незалежним, високо розвинутим розумом, братерським почуттям до усіх людей, людину здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні при яких обставинах, не загине морально і фізично й проведе в життя свою незалежну думку" [14, 37]. Досягти цієї мети можна при умові зміни програми навчання "з тенденцією внести ті науки, які дають найбільш громадської свідомости, – історію і географію рідного краю і народне мистецтво – музика, співи, орнаментика..." [15, 296].

Визначення мети виховання підростаючого покоління було актуальною проблемою і для українських педагогів Галичини означеного періоду: П.Біланюка, І.Велигорського, Ю.Дзеровича, Б.Заклинського, Я.Кузьміва, В.Кузьмовича, В.Пачовського, Г.Терлецького, І.Юцишина та б.ін. Еволюція поглядів на мету виховання відбувалася під впливом національно-культурного відродження. У першій половині XIX ст. головною метою виховання було "затримання молоді при українській народності", виховання доброї, побожної, сумлінної людини [10, 111-142].

Важливим висновком українських педагогів Галичини (Г.Врецьони, Г.Зарицького, В.Ільницького, О.Партицького, О.Барвінського та ін.) стало положення про те, що опору наукової педагогіки треба шукати в народній, у виховному досвіді і мудрості народу і на цій основі будувати теорію виховання. "Народність, – писав Г.Врецьона, – складається з двох "первістков", а саме із всього, що виросло з природної основи фізичною конечністю, і з того, що на основі вродженого роздобуто при сприянні власної волі через обставини життя. З цих елементів вийде національне виховання, яке має на меті повний національний характер і всі національні чесноти плекати дальше і їх утвердити. Щоб досягти цієї мети потрібно плекати національну свідомість і національний світогляд" [6, 169-170].

У публікаціях цього періоду вказувалось, що виховання має бути "природним, воно повинно розвивати всі задатки, т. є. здібності душі в гармонійному ладі так, як їх природа або радше Бог в людській душі утворив" [8, 98]. Центральною ланкою системи виховання має бути сім'я, яка є "єдиним місцем плекання всіх чеснот і шляхетних почуттів в людині" [9, 173].

На початку XX ст. у працях українських педагогів (О.Барвінського, О.Іванчука, Д.Великановича, І.Копача, М.Лозинського, С.Томашівського, І.Юцишина та ін.) обґрунтовано ідеал національного виховання, визначено роль і значення народної педагогіки, положення якої мають стати основою системи виховання.

Зробивши перегляд поглядів Руссо, Ніцше, Гербарта та інших педагогів і філософів, І.Юцишин обґрунтовує ідеал соціального виховання, враховуючи соціально-політичні умови. Він писав: "Нові часи вимагають нових людей з відповідно оформованим інтелектом, з душею, що дає інтелектові здоровий корм і міцну підставу існування..." [23, 1]. Виховний ідеал, на його думку, має "виростати з почви історичних умов, суспільних потреб і духовних струй епохи. Мусить бути в гармонії з тим, до чого прямує громадянство в нинішню добу, чого потребує і в що вірить" [23, 1].

На порозі нового століття, коли основним завданням було сформовано виховання молодої генерації патріотів, І.Франко писав: "Тільки сіючи на власній ниві, черпаючи з джерел національної традиції, можна доробитися власного хліба, можна зробитися непохитною силою на перехресних шляхах Сходу" [20, 168]. Як засвідчують публікації педагогічних часописів, у перші роки нового віку національна школа повинна будуватися на традиціях, власній історії, виростати з "духу народу".

Реалізація мети виховання привела до відновлення в Україні національної державності і проголошення Української Народної Республіки, а згодом і Західноукраїнської Народної Республіки. Складний процес формування своєї державності спричинився, як відомо, до утворення Української Республіки Рад, а в 1922 р. – союзної республіки. Незважаючи на те, що упродовж віків йшло "планомірне, безоглядне, безсоромне, нахабне нищення української нації всякими способами, вщерть до стертя сліду її, щоб навіть імені її не лишилось" [2, 34], українська мова вижила, українці зуміли зберегти національну культуру від асиміляції, а себе і дітей своїх – від онімечення, полонізації, обрусіння, румунізації, мадяризації. До цього значною мірою спричинилися виховні дії української етнопедагогіки, яка є власне національною системою, що сформувалася завдяки поєднанню народного, національного і загальнолюдського.

У середині 70-х рр. XX ст. відомий чуваський педагог Г.Волков увів в обіг термін "етнопедагогіка", який означає – науку про народну педагогіку. За його визначенням, "народна педагогіка" – це вироблені й застосовувані в середовищі людей праці знання, засоби і досвід виховання та навчання дітей і підлітків. Етнопедагогіка "з'ясовує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці, досліджує способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення тих чи інших явищ народного життя і з'ясовує їх відповідність сучасним завданням виховання"[5, 22].

Національне в українській етнопедагогіці трактується як вияв соціально-психологічної детермінації, що репрезентує адекватність виховної етнопедагогічної системи буттю і свідомості українців, особливостям їх національної родинно-побутової і громадської культури. Національне зумовлюється життям нації, своєрідністю історичного шляху, нею пройденого [17, 70].

Вагомий внесок у розв'язання виховних завдань засобами української народної педагогіки зробив своєю подвижницькою працею на освітянській ниві М.Стельмахович. Упродовж кількох десятиліть він ґрунтовно досліджував складні питання виховання дітей і молоді. Незважаючи на суперечливі суспільно-політичні умови життя і праці, учений досягнув висоти наукового злету у першу чергу тому, що свою педагогічну діяльність завжди будував на засадах народної педагогіки.

Серед великого розмаїття наукових проблем, якими займався академік М.Стельмахович, є головна: формування особистості українця, української структури духу і високої національної свідомості, під якою він розумів "сукупність уявлень про соціальні вартості, норми, що є визначальними для віднесення особистості до національної спільноти українців, включає в себе ознаки відмінності українського "ми" від іншого "не ми". І фундамент її закладається в сім'ї через національне родинне виховання" [19, 45]. Змістом його життя було служіння українській справі, бо саме українське національне виховання "вселяє у вихованців почуття національної гордості й людської гідності, повноцінності, неповторності, утверджує життєвий оптимізм, патріотизм, безсмертя українства" [16, 176].

Українська система родинного виховання сприяє піднесенню національної самосвідомості учня, формуванню сукупності уявлень про українську націю, її самобутність, історичний шлях. "Традиційна українська родина – перша школа любомудрості, національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, пекальниця пошанів ку рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, побутової й громадської культури" [18, 3].

На думку М.Стельмаховича, доцільно звернути увагу на реалізацію в сучасних умовах трансмісії родинних етнокультурних традицій в Україні, розвиток національної самосвідомості, збереження родоводу. Сім'я, позбавлена народних, національних рис, –дисгармонійний покруч, вона безлика й аморфна. Справжнього розквіту досягає та родина, яка корінням сягає в етнос, а віття простягає до сонця, у світову родинно-творчу культуру.

Українське родинознавство віддавна вироблене й застосовується українським народом, нацією. Українці, як і інші культурні народи, творять сім'ю й родинно-побутову культуру відповідно до своєї подоби, душі, ментальності, національного характеру, психічних властивостей. На основі досліджень М.Грушевського, М.Аркаса, В.Винниченка, П.Житецького та ін. саме Стельмахович уперше в науковій літературі висвітлив набуті впродовж багатьох віків знання, досвід, традиції й звичаї українського народу щодо створення, збереження й розвитку міцної, здорової й щасливої сім'ї [18].

Найважливішою умовою успішного українотворення, тобто формування в дитині українця в родинному колі через українознавство, є передача дорослими членами родини (матір'ю, батьком, братами, сестрами та ін.) дітям відомостей про рідну мову, власний родовід, походження прізвища, історію оселі, рідного села (міста), краю, славетних країн, особливості місцевої флори та фауни тощо. Етнізація дитини розпочинається з раннього періоду її життя в сім'ї. Саме в сім'ї, яка завжди визначається певними національними рисами, особливостями, дитина засвоює спосіб мислення свого народу, знайомиться з історією Батьківщини.

Палка любов до усього рідного, відданість у боротьбі за волю і добро свого народу, повага до інших народів – головні заповіді народної моралі. Народна педагогіка прищеплює дітям ці риси змалку через найзрозуміліше – любов до матері, сім'ї, домівки, де людина народилась, росте й мужніє. Чудовим засобом посилення цих патріотичних почуттів є українські народні казки і легенди на героїчні теми, славляться ті, хто відстоює честь і незалежність Батьківщини. Сили ж і натхнення у боротьбі з ворогом дає рідна земля. Куди б не мандрував головний герой багатьох казок у пошуках щастя, він врешті-решт повертається на рідну землю. Це відображає реальну українську традицію.

Важливе значення для дітей підліткового віку має етап національно-політичного самоусвідомлення, який передбачає усвідомлення себе часткою нації. Сім'я повинна заохочувати дітей до обміну знаннями про Україну як державу, її етнос, історичну долю, ментальність, місце в міжнародних відносинах, культуру, відомих українських учених, національних героїв, культурних та політичних діячів, історичних осіб, цікаві поточні події в Україні та в українській діаспорі тощо. У системі родинного виховання важливе значення має саме систематичний українотворчий виховний вплив родинної спільноти на дітей і молодь у напрямку запобігання внутрішньому малоросійству, національній соромливості й меншевартості. Дитина має засвоїти в сім'ї як національні, так і загальнолюдські цінності й інтереси.

В українській родині з давніх-давен культивувалась щира любов до батьків, землі, глибока пошана до всього українського й українства і до всього християнського світу. На формування національної свідомості дитини має вплив й сама атмосфера загального емоційного благополуччя сім'ї. Відсутність такої духовної аури заважає не тільки ґрунтовному засвоєнню українознавства, а й успішному навчанню в школі, гальмує розвиток особистості дитини, травмує її психіку, сприяє появі негативних рис поведінки.

Традиційна українська родина дотримувалась в житті духовних і морально-етичних засад виховання. Це споконвічна любов батьків до дітей, збереження пам'яті предків, культ матері, доброзичливі стосунки між родичами й свояками, шанобливе ставлення до рідної мови, дотримання народних чеснот і норм християнської моралі. Завдяки українознавчим традиціям у сім'ях із покоління в покоління передаються такі людські якості, як любов до рідної землі, отчого краю і домівки, повага до батька-матері, до рідної мови, культури, відчуття належності до народу, прагнення пізнати, зберегти й передати його духовні надбання у спадок своїм дітям, внукам, правнукам.

У наш час традиції не тільки захищають національну самобутність українського народу, а й орієнтують людину на одухотворення її виробничої діяльності. Традиції зобов'язують молоде покоління жити відповідно до морально-етичних засад свого народу, тобто підпорядковувати своє життя благородній меті, вірі, добру тощо.

Як зазначав М.Стельмахович, "традиції – фундамент національного так же, як національне – фундамент культури. Тому відчуження людини від національної культури робить її безликою. А людина знеособлена, позбавлена власної індивідуальності, не здатна створювати

духовні цінності, бо для духовних зусиль замало тільки бажання чи навіть таланту, а конче потрібне ще відмінне від інших світовідчування, самобутнє сприймання навколишнього" [16, 56].

Особливий акцент зроблено на сприйнятті виховного ідеалу вчителями початкових класів. Утілення виховного ідеалу вчителями значною мірою залежить від тих взірців для наслідування, на які зорієнтовані учні початкової школи. Як правило, виховний ідеал втілюється в них через образ конкретних людей, улюблених героїв, позитивних персонажів із народних казок, легенд, оповідань, творів художньої літератури, кіно тощо. У молодшого школяра вибір ідеалу здебільшого нестійкий. Дитина легко й довільно обирає собі той чи інший ідеал, а згодом переорієнтовується на інший. Досить часто для учня основою вибору є несуттєві, цілком другорядні ознаки, здебільшого яскраві ефектні зовнішні ознаки певного образу. Тому допомога вчителя у вдалому виборі школярем свого ідеалу вкрай необхідна.

Традиційний виховний ідеал українського родинного виховання – "це гармонійно і всебічно розвинена особа українця з багатогранними знаннями, духовно-моральними й естетичними якостями, патріотичними почуттями" [19, 48]. Головною суттю сучасного виховного ідеалу є формування повновартісної, індивідуально вираженої, всебічно й гармонійно розвиненої особистості. М.Стельмахович дав всебічне теоретичне обґрунтування принципів національного виховання [16, 38-48]. Вони ґрунтуються на сучасній науковій педагогічній теорії та народній педагогіці, узагальненому досвіді виховної діяльності. У контексті нашого дослідження особливу увагу зосередимо на принципі національної свідомості й українського патріотизму, етнізації, історизму, народності. Розглянемо їх детальніше.

Принцип національної свідомості й українського патріотизму вимагає утвердження в учнів громадянських почуттів, національної гордості й людської гідності громадянина України, державницької ідеї вболівання за долю самостійної української держави, готовності стати на її захист, виявляти шанобливе ставлення до українських державних символів – тризуба, синьо-жовтого прапора, гімну "Ще не вмерла Україна" [16, 39-40]. Цей принцип передбачає виховання в кожної дитини високого громадянського почуття приналежності до України, її народу. Сім'я і школа повинні зробити все для забезпечення реалізації цього принципу на практиці.

У понятті принципу етнізації лежить етнічна соціалізація дитини на основі родинного, освітнього, економічного й духовного життя й історичного досвіду свого етносу, народу, нації, належно поставленої виховної роботи вчителя. До основних засобів етнізації належать: материнська мова, традиційна родинно-побутова культура, національна школа й освіта, національні звичаї, свята, традиції, обряди, посильна участь у трудовій та підприємницькій діяльності тощо. Дотримання принципу етнізації сприяє збереженню етнічного на основі формування у дітей відчуття приналежності до свого народу, своєї нації.

Принцип історизму – "це плекання історичної пам'яті підростаючих поколінь через прищеплення молодшим школярам шанобливого ставлення до рідної мови, своїх предків, національної віри, до світлих і трагічних сторінок історії України, до національних борців, які змагалися й погибали в битвах за щастя й волю українського народу" [16, 41]. До чинників відновлення історичної пам'яті належить все, що відображає історичний шлях нашого народу, його боротьбу за волю, його злети й поневіряння у ярмі інших народів.

Реалізація цих принципів у виховній роботі забезпечить гармонійне формування національно свідомої, творчо ініціативної, культурної й освіченої людини.

Так, як "кожен конкретний народ через свою національну систему виховання й засвоєння народознавства органічно продовжує й далі розвиває себе в своїх дітях, генезує національний дух, менталітет, характер, психологію, традиційну родинно-побутову культуру, спосіб життя" [12, 31], наш народ вибудовує власну національну систему виховання, яка репрезентує автентичне педагогічне обличчя України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків. – Полтава: Полтавський вісник, 1994 . – 191 с.
2. Винниченко В. Відродження нації. – Ч 1. – Київ-Відень, 1920. – 78 с.
3. Виховання у слов'ян загалом і русинів в окремішності // Школа. Прилога до Письма до Громади. – Львів, 1865. – Ч.1. – С.1-7.

4. Вынуковскій Д. Еще одна задача для народных учителей // Учитель. – 1871. – Ч.29. – С.336-339.
5. Волков Г.Н. Этнопедагогика чувашского народа. – Чебоксары, 1966. – С.5-64.
6. Врецьона Г. Новомодними основы выхованя // Школьная часопись. – 1884. – Ч.17. – С.145-148; Ч. 22. – С.169-170.
7. Духнович А.В. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. – Ч.1. Педагогия общая. – Львів, 1857. – 127 с.
8. Ільницкий В. Колька увагь о вихованю // Школьная часопись. – 1885. – Ч.13. – С.89-91.
9. Партицкий О. Гадки про виховане домашне // Газета школьна. – 1877. – Ч.21. – С.173.
10. Підручник методики І.Лаврівського. Подав Юрій Кміт // Українсько-Руский Архів. – Т.4. – Львів, 1909. – С.111-150.
11. Плекаймо традиції Церкви і Народу // Прапор (Перемишль). – 1897. – Ч.7. – С.193-198.
12. Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: Збірник статей / За ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – 48 с.
13. Русова С. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 162 с.
14. Русова С. Ідейні підвалини школи // Світло. – 1913. – Кн. 8. – С.33-38.
15. Русова С. Національзація школи // Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С.293-297.
16. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання. – Івано-Франківськ, 1996. – 345 с.
17. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навчально-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
18. Стельмахович М.Г. Українське родинознавство. – Івано-Франківськ, 1994. – 56 с.
19. Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів / За ред. В.Кононенка, Р.Скульського. – Івано-Франківськ: Науково-метод. центр "Українська етнопедагогіка і народознавство" АПН України і Прикарпатського університету ім. В.Стефаника, 1995. – 72 с.
20. Учителеві поколінь (Ред. стаття) // Рідна Школа. – 1933. – Ч.10. – С.168.
21. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні // Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – К., 1983. – Т.1.
22. Чепіга Я. Національність і національна школа // Світло. – 1910. – Кн.1. – С.16-21.
23. Юцишин І. Національне виховання // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч.10. – С.1-2.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Юність – період завершення фізичного дозрівання людини, бурхливого зростання її самосвідомості, формування світогляду, вибору професії, вступу до дорослого життя. У зв'язку з тим, що фізичне, психічне та соціальне дозрівання нерівномірне і різночасове, хронологічні межі, що відокремлюють юність від підліткового віку, досить-таки рухомі і визначаються по-різному. І.Кон, зокрема, вважає юнацьким вік від 14 до 18 років [3, 3]. Цей період характеризується цілим рядом біологічних і соціальних особливостей у порівнянні з підлітковим. Юність – завершальний етап первинної соціалізації. Переважна більшість юнаків і дівчат ще навчається, і їхня участь у виробничій сфері розглядається не тільки і не стільки з точки зору економічної ефективності, як з погляду її виховної цінності. Посилюються вимоги до особистості стосовно її дій перед законом, зростають громадянські права, активізується соціальна позиція, розширюються рамки свободи у виборі дій і вчинків. Сім'я, а відповідно й опіка батьків перестають відігравати вирішальну роль у регламентації поведінки.

Юнацький вік характеризується як важливий етап розумового розвитку. Порівняно з підлітковим, у цьому віці значно розвинутіше теоретичне мислення, мислительна діяльність стає активнішою і самостійнішою. Юнаки прагнуть до узагальнень, пошуку принципів і законів, які стоять за конкретними фактами.

Як показують дослідження В.Мерліна та Є.Климова, за рівнем розвитку інтегральної індивідуальності юнаки стоять вище від підлітків, різні аспекти юнацької особистості не тільки складніші, але й тісніше пов'язані між собою [6]. Це створює сприятливі умови для розвитку активного розумового самовдосконалення. Водночас, як стверджують дослідження психологів, юнацький вік порівняно з підлітковим, характеризується більшою диференційованістю емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів, а також підвищенням самоконтролю і саморегуляції, що сприяє активному розвиткові самовиховання [4, 58].

Особливу роль у самовихованні особистості в юнацькому віці відіграють ціннісні орієнтації. Необхідними передумовами для них є оволодіння понятійним мисленням, накопичення достатнього морального досвіду, набуття певного соціального становища [5, 30]. Формування системи ціннісних орієнтацій стимулюється і значним розширенням спілкування, зіткненням з різноманітними стилями поведінки, поглядами, ідеалами. Поява переконань у юнацькому віці свідчить про значний якісний перелом у становленні системи моральних цінностей.

Система цінностей, ціннісні орієнтації, смисложиттєві позиції як вираження світоглядних настанов особистості спрямовують її роботу над собою. Свідомість і самосвідомість людини, відображаючи реалії суперечливої практики, пов'язані з нашаруванням різних систем цінностей і недостатнім розвитком (в дитячому та підлітковому віці) деяких особистісних структур, особливо емоційної. Індивідуальна ієрархія життєвих цінностей людини завжди являє собою неповторне поєднання елементів загальнолюдських цінностей, цінностей суспільства, а також цінностей того оточення, в якому особистість живе, членом якого вона є, або цінностей особливо значущих для неї. У мотиваційно-ціннісній сфері студентської молоді можуть уживатися, проявлятися різні системи цінностей і індивідуальні позиції, в яких серед форм життєдіяльності інколи переважають такі, як, наприклад, професійні, політичні та інші інтереси, задані масовою культурою.

Цінності, відображаючи духовно-матеріальне життя, як доводить історичний досвід, формуються, розвиваються і змінюються не лише під впливом матеріальних умов. Значною мірою на цей процес впливає духовна сфера, особливо національний менталітет, оточення людини. Орієнтиром можуть бути цінності, які вистраждані народами Землі і втілені в досвід людства. У сучасному світі, на думку Б.Гавриишина, найбільш поширені три ціннісні системи: індивідуалістсько-конкурентська, групово-кооперативна та егалітарно-колективістська [2, 124-136].

На початковому етапі розвитку ціннісних орієнтацій закладаються основи "самопрограмування", близької і віддаленої перспектив, що мають визначати активність і досягнення в дорослому житті. Наступні життєві цілі та вчинки часто є певною "корекцією" цих найперших планів-мрій. Юнак стикається з різноманітними соціальними вимогами та рольовими моделями поведінки й активно осмислює їх, піддає критиці, виробляє власні "правила гри". Цей драматичний процес розгортається в тому внутрішньому театрі, яким є досягнення его-ідентичності в юнацькому віці. Теорія життєвого циклу людини, за Е.Еріксоном, закріплює за юністю новий психосоціальний параметр, що має два полюси: позитивний (его-ідентичність) та негативний (рольове змішування). Психологічна сутність цього параметра полягає в тому, що юнаки намагаються інтегрувати численні рольові образи дитинства та підліткового віку в персональну ідентичність, що являє собою суму внутрішнього досвіду, набутого на попередніх стадіях, коли успішна ідентифікація призводила до успішного урівноваження базових потреб індивідуума з його можливостями та обдарованістю [8].

Досягнення інтегрованої ідентичності закладається ще в ранньому дитинстві, проте на цей процес суттєво впливають ті групи, з якими юнаки себе ідентифікують. Майже сорок років тому Е.Еріксон говорив про негативний вплив на особистість надмірної ідентифікації юнака з ілюзорними взірцями (кінозірки та кіногерої, яких вони грають, відомі рок-музиканти). На жаль, це застереження залишається актуальним. Американський дослідник Ле-Мастерс склав список основних тем, відображення яких у засобах масової інформації суттєво відрізняється від рольових моделей поведінки, що пропонують вчителі та батьки. Ось деякі з цих тем:

1. Ідеалізація соціальної інфантильності: герої популярних молодіжних серіалів намагаються створити ілюзію, що набути раннього багатства та слави можна за наявності деяких здібностей, зовнішньої привабливості та надзвичайної пробивної сили.

2. Насильство: до 14 років середній американський школяр бачить на телеекрані майже 18000 убивств.

3. Орієнтація на матеріальні цінності: робиться відверта спроба підмінити поняття щастя поняттям матеріального успіху, під яким розуміється володіння розкішним житлом та машинами. На екрані у великій кількості присутні представники престижних професій, проте відсутні продавці, робітники, банківські клерки.

4. Статеві відносини подаються на суто фізичному рівні, хоча глядачів намагаються переконати, що це справжня "любов".

5. Гедонізм: показ нереального, проте на вигляд доступного світу розваг і втіх.

Нескінченні серіали, що транслюються вдень після занять, дивиться значний відсоток школярів. Герої цих фільмів постійно стикаються з одними й тими самими проблемами: зґвалтування, необхідність аборту, безпліддя подружжя, позашлюбні діти, розлучення, смерть, позашлюбні стосунки, вживання наркотиків, правопорушення неповнолітніх, алкоголізм, захворювання та операції, психічні розлади. Соціальна цінність таких образів досить дискусійна [1]. Сприймання життя через образи з екрану створює в юних глядачів хибні сподівання, що успіх прийде сам, без копітких зусиль і праці. Настирлива реклама пива, цигарок зовсім не переконує юнака в тому, що вживання психоактивних речовин – це самогубство. Він не розуміє: якщо тверезий спосіб життя – це дійсно перевага, тоді навіщо така кількість цих "шкідливих речей" навкруги? Крім того, надмірне сидіння перед екраном позбавляє юнацтво власного досвіду емоційних стосунків з ровесниками, а відсутність таких стосунків та "своєї компанії" є досить болісною проблемою і підліткового, і юнацького віку. Якщо раніше казали про "книжкових дітей", що мали труднощі у стосунках з ровесниками, то тепер слід казати про "екранних" юнаків та дівчат.

Сучасним юнакам у самовизначенні доводиться нелегко. Навальні соціальні зміни, економічна нестабільність, перехід до ринку праці, де молода людина повинна стати конкурентоспроможною щодо колишнього товариша по навчанню, падіння реального життєвого рівня населення, соціальне розмежування, знецінення престижних у минулому професій – все це ставить юнака, що розв'язує питання професійної ідентичності, перед завданням з багатьма невідомими. Бурхливість у зміні соціальних стереотипів призводить молодь до враження, що ідеали та цінності батьків безнадійно застаріли і не впливають на сучасне життя. Не тільки юнакам, а й нерідко їхнім батькам важко визначитися, що є нині цінним, а що другорядним. Соціально-економічне життя стає все більш непередбачуваним, а відсутність сталих поглядів, ідеалів, корупція у структурах влади, про яку повідомляють засоби масової інформації, призводять до втрати почуття захищеності, руйнують моральні переконання та ідеали, що намагаються прищепити батьки, школа та вищі навчальні заклади. Останнім часом до певної міри втрачають значущість такі цінності, як реалізація власних здібностей, творчість, бажання бути корисним людям. Соціальна ситуація розвитку стає проблемною, і юнаки швидко доходять висновку: "Живу сьогоденням".

Відсутність перспектив у юнацькому віці – це вже крок до аномального розвитку особистості. Навпаки, створення особистісно значущих часових перспектив – пріоритетний шлях у профілактиці девіантної, зокрема адиктивної, поведінки. Реальні, а не ілюзорні моделі поведінки, що відповідають прагненням молодої людини, реальні життєві цілі, досягнення яких надасть самоповаги, – ось що потрібно для досягнення зрілої его-ідентичності – як професійної, так і особистісної, моральної, національної.

Таким чином, проблема ідентичності студентської молоді ускладнюється швидкими соціальними змінами, що вимагають перегляду основних норм і цінностей суспільства та вибору своєї рольової моделі поведінки серед чисельних альтернатив, що пропонує сучасне життя. За теорією Е.Еріксона, криза ідентичності може проявитися в трьох основних сферах: вибір майбутньої професії, набуття певного статусу в групах ровесників та вживання алкоголю і наркотиків [8]. У юнацькому віці перші спроби вживання психоактивних речовин призводять до адиктивної поведінки (addictive behaviour). Йдеться про зловживання різними речовинами, що змінюють психічний стан людини, зокрема алкоголем і тютюном, ще до того, як від них сформована індивідуальна психічна і фізична залежність. Мова не стільки про захворювання, скільки про поведінкові проблеми юнаків. Саме визначення адиктивної поведінки свідчить про те, що головним напрямом її усунення є система профілактичної і психокорекційної роботи.

Активні спроби дорослих (викладачів, батьків) вилучити юнака з "поганої" компанії, вказати на жахливі наслідки вживання алкоголю чи інших психоактивних речовин, як правило, малоефективні. Юнакові часто здається, що його намагаються позбавити соціальної значущості і повернути в групу, де він переживає емоційний дискомфорт, відчуженість через значну суперечність між оцінкою цього юнака соціальним оточенням (батьками, вчителями) і

його самооцінкою. Ефективний спосіб розв'язання цієї проблеми – не просто змінити звичну компанію адиктивного юнака, блокувати деструктивне спілкування, а надати йому можливість спілкуватися в групі з просоціальною орієнтацією, де потреби у самосприйманні, сприйманні інших реалізовуються у нових рольових моделях поведінки, де юнацька дружба, побудова планів-мрій, обговорення сучасного життя, взаємна підтримка обходяться без вживання психоактивних речовин.

Особливостям нашого менталітету і перспективам становлення сприятливого для розвитку особистості суспільного ладу відповідала групово-кооперативна система цінностей. Основні її принципи базуються на визнанні людини невід'ємною частиною світотворення, яка знаходиться у гармонії з природою і, особливо, з іншими людьми. Смисл існування і призначення людини корениться в суспільстві. Кожний може знайти своє місце в структурі суспільства. Лише за таких умов воно ефективно функціонуватиме. Свідома орієнтація на групово-кооперативну систему цінностей з боку духовної та політичної еліти, пропаганда та утвердження її в реальному житті широких верств населення могли б з часом стати духовним орієнтиром самовиховання студентської молоді. Адже зміст і смисл людського життя полягає у нескінченному вдосконаленні всіх людських задатків у їх індивідуальному та суспільному вимірі. Виходячи з подвійної природи усвідомлених форм саморозвитку, складовою якого є самовиховання, – діяльнісно-забезпечуючої та духовно-ціннісної, – слід створювати умови для залучення студентської молоді до різних видів діяльності, стимулювати різні форми соціальної творчості. Лише тоді можливий ефективний розвиток самовиховання, яке є універсальною специфічною людською здатністю, що забезпечує свідоме вироблення і вдосконалення умінь і навичок усіх видів і форм практично-духовної діяльності.

Неправильні орієнтири можуть спричинити бездуховність й агресивність, перетворення особистості на бездушного, жорстокого егоїста. Адже розвинуті фізичні та інтелектуальні якості, сильна воля у відриві від моральних якостей можуть зруйнувати не лише довкілля, а й саму особистість. Егоїстичні, позбавлені моралі цілі нерідко зумовлюють її саморуйнування. У зв'язку з цим особлива функція належить зовнішнім впливам, педагогічно доцільній організації самовиховання юнаків. Її сутність полягає в організації спілкування студентської молоді, що значною мірою визначає напрямок самовиховання. Цієї позиції дотримуються Л.Рувинський та А.Соловйова [7]. "Вивчення стану самовиховання студентів, – зазначають вони, – засвідчує, що оптимально організований виховний процес повинен включати спеціальне керівництво роботою над собою юнаків і дівчат. Таке керівництво покликане сприяти підвищенню рівня усвідомленості цього процесу, збагаченню соціально цінної його мотивації, залученню до нього усіх студентів" [7, 21]. Ця потреба викликана ще й тим, що, як показують дослідження, студенти володіють знаннями про суспільно значущий смисл самовиховання, проте мають дуже поверхові уявлення про його організацію. Нерідко не усвідомлюються і мотиви цієї діяльності, що знижує результативність роботи над собою. Все це свідчить про необхідність організації спеціальної роботи з інформації про самовиховання, стимулювання студентів до активного самовдосконалення, вироблення умінь і навичок його здійснення.

Особливо гострою є необхідність допомогти молодій людині у виробленні здатності до саморегуляції, самоорганізації, самодисципліни, тобто педагогічна допомога самовихованню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М., 1994. – 336 с.
2. Гаврилишин Б. Дороговкази в майбутнє. До ефективних суспільств. Доповідь римському клубові. – К., 1993. – С.124-136.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989. – 255 с.
4. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1979. – 175 с.
5. Кириллова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопр. психологии. – 2000. – №4. – С.29-37.
6. Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // – Сов. Педагогика. – 1967. – №4. – 76 с.
7. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности. – М., 1984. – 365 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 344 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ольга АКІМОВА

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Сучасний етап розвитку педагогічної науки і практики орієнтує на пріоритет конкретної людини, особистості творчої, активної, демократичної. Стає очевидним той факт, що високий професійний рівень педагога передбачає не тільки глибоке знання предмета, а й майстерність виховання творчої особистості. Для цього педагог повинен сам бути новатором, уміти залучати учнів до творчого процесу і стимулювати їх активність, самостійність, ініціативу, сприяти самоактуалізації особистості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку творчої особистості учителя.

Природно, виникає питання про суть категорії "педагогічна творчість". Більшість авторів вважає, що творчість – це завжди нове по відношенню до традиційного, це пошуки учителем способів розвитку своїх вихованців і себе самого, подолання професійних стереотипів, усвідомлення нової наукової інформації. Творчість – неодмінна умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність у діяльності учителя. В.Кан-Калік стверджує, що будь-яке педагогічне перетворення обов'язково включає творчу основу, тому що особистість завжди унікальна. Як тільки учитель відходить від завдань перетворення й обмежується інформаційним боком справи, то він відходить від творчості [2, 21].

В.Загвязінський розглядає педагогічну творчість як створення чогось нового на основі перетворення пізнаного: нового результату або оригінальних шляхів та методів його отримання. "Новизна і перетворення – дві найбільш суттєві характеристики творчості" [1, 12]. Новизна і перетворення можуть виступати як об'єктивні показники розвитку або бути суб'єктивними, тобто хід пошуку і його результати будуть новими тільки для суб'єкта пізнання.

Ю.Львова вважає, що педагогічна творчість базується на безкорисливій прив'язаності до дітей, справжній любові до народу, на потребі в педагогічній діяльності. Суть її – в духовній самовіддачі, у внутрішньому бажанні учителя духовно збагачуватися і передавати свої надбання дітям. Основна особливість педагогічної творчості – це постійне професійне зростання, формування неповторної особистості вчителя. "Подібно, як власний почерк з'являється у людини лише після того, як вона оволодіє вільним письмом, власна хода виникає лише після того, як людина навчиться ходити, своєрідний особливий учительський почерк може сформуватися лише після того, як молодий спеціаліст засвоїть ази підготовки уроку, випробує перші муки його народження" [5, 26].

С.Сисоєва в результаті проведеного дослідження дійшла до висновку, що педагогічна творчість учителя вбирає в себе сутність і закономірності такого феномена, як творчість. Педагогічна творчість учителя зумовлена всією варіативністю психолого-педагогічних зв'язків вчителя й учня, педагогічного й учнівського колективів, їх спільною творчою діяльністю, яка спрямована на розвиток творчої індивідуальності кожного її суб'єкта [9, 18].

До соціально значущих характеристик педагогічної творчості Н.Кічук відносить:

- соціальну зумовленість через посередництво директивно-інструктивних матеріалів, у яких конкретизовано соціальне замовлення школі;
- гуманізм цього виду творчості, спрямований на "пробудження" в особистості кращих рис і якостей;
- суб'єктивну свободу вибору дій, що розвиває почуття особистої відповідальності і сприяє піднесенню педагога на соціальному, особистісному, професійному рівнях;

- іманентно властиву потребу в постійному самоаналізі, самооцінці професійної праці, тяжіння до новацій і схильність до нововведень;
- справжній педагогічній творчості властиві риси дослідження, пошуку, творчого узагальнення своєї праці [3, 31-32].

Дискусійним є питання про те, що є критерієм творчої діяльності – процес чи результат. Що стосується основного продукту творчої педагогічної діяльності – особистості учня, то, як вважає В.Загвязінський, хоча знання, уміння, оцінки, якості особистості, які набуває дитина в процесі виховання, по суті об'єктивно не нові, особистість втілює їх в унікальній, неповторній формі. Тобто творчість стає механізмом продуктивного перетворення особистості через збудження її внутрішніх сил [1, 12].

Продовжуючи розгляд цього питання, М.Поташник вважає специфічною особливістю педагогічної творчості те, що об'єктом і результатом його є створення особистості. Це, з одного боку, створює великі труднощі в роботі, з іншого, – надає неабиякі можливості для творчості. Виходячи з цієї особливості, педагогічна праця нетворчою не буває, тому що неповторні діти, обставини, особистість учителя, а будь-яке педагогічне оптимальне рішення повинно виходити із нестандартних умов [7, 7].

Як свідчать дослідження Н.Осухової, для вчителів, які творчо працюють, властивий індивідуальний стиль діяльності, що дозволяє виявити в процесі навчання свою неповторну особистість. Індивідуально-особистісна творча основа учителя простежується в кожному із компонентів процесу. Творчі вчителі ставляться до педагогічної діяльності як до покликання, усвідомлюють особливості своєї особистості і враховують їх при відборі педагогічних засобів, знаходять адекватні засоби самовиявлення. При вивченні і формуванні особистості учителя як творчої індивідуальності автор вважає необхідним виділити внутрішній, змістовний план індивідуальності: ціннісні орієнтації, усвідомлення своїх обов'язків, ставлення до себе й інших людей; і зовнішній план її вираження: здібність людини до побудови свого "Я" в педагогічній діяльності [6, 53-57].

Більшість авторів розглядає педагогічну діяльність як процес вирішення навчально-виховних задач, прийнятих за одиницю діяльності, і використовує їх у якості засобу психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів. При цьому вирішення педагогічних задач являє собою аналітико-синтетичну діяльність, яка сприяє активному творчому засвоєнню спеціальних знань. У процесі вирішення педагогічних задач активізуються механізми не тільки творчого мислення, а й творчої уяви [4, 60]. Так, Л.Лузіна співвідносить прийоми і процес вирішення творчих задач з активно-творчим типом засвоєння знань. Вона визначає такі типи педагогічних задач:

- які вимагають "накладення" отриманих знань на здобутий досвід;
- які вимагають синтезу отриманих знань у висновках;
- методологічного характеру;
- на точне сприйняття наукової термінології;
- які вимагають пояснити дану ситуацію, спланувати результат і розрахувати саму педагогічну дію [4, 62-65].

У результаті проведеного дослідження вона дійшла висновку, що процес вирішення педагогічної задачі як психологічний тип засвоєння педагогічних знань сприяє формуванню творчого мислення, породжує потребу в творчому пошуку, інтерес до знань [4, 67].

Одним із технологічних принципів, реалізація якого дозволяє формувати творче мислення майбутнього педагога, є індивідуально-творчий підхід [10, 56-63]. Окремим його аспектам присвячені роботи В.Загвязінського, В.Кан-Калика, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна та ін. Реалізація індивідуально-творчого підходу передбачає формування у студентів ідеального педагогічного образу особистого "Я", що пов'язано з перебудовою мотиваційної сфери майбутнього учителя. Результатом такої перебудови є усвідомлення особистісного сенсу професійних знань і умінь.

Педагогічні задачі, пов'язані з реалізацією індивідуально-творчого підходу, автори розподіляють на такі групи: діагностичні, проектувальні, комунікативні й організаційні. Діагностичні задачі обумовлені необхідністю вивчення реальних можливостей і рівня загального і професійного розвитку студентів. Рішення комунікативних задач передбачає

встановлення педагогічно доцільних взаємовідношень викладача зі студентами, основою яких виступає діалогічний стиль спілкування. Організаційні задачі пов'язані із стимулюванням самодіяльності студентів, регулюванням і коригуванням процесу взаємодії викладача і студентів [10, 58-59].

Особливістю розробленого нами модульно-варіантного навчання є ставлення до студента як до суб'єкта саморозвитку. Розглядаючи варіативність у процесі вивчення педагогічних дисциплін як необхідну умову осмислення студентами своєї активної ролі в розвитку власної особистості, ми виходили з того, що у вищій школі не викладач вчить студента, а студент сам вчиться за допомогою викладача. Для такого навчання повинні бути створені умови, за якими чітко визначені можливі рівні навчання – як мінімальні, так і високі, які передбачають вирішення творчих задач.

Відмінність нашого підходу полягає в тому, що ми не розподіляємо студентів на групи, а надаємо можливість кожному вільно обрати варіант навчання. Цей підхід, на наш погляд, створює умови для усвідомлення і розвитку особистих творчих можливостей. Ми орієнтувалися на пошук таких способів орієнтації студента на більш якісне навчання, за яких він відчуває повну свободу вибору запропонованих шляхів набуття знань. Це вимагає від студента певних якостей, таких як: здібність самостійно ставити освітні задачі і планувати хід їх досягнення, самостійно здобувати необхідні знання для вирішення творчих задач, знаходити оригінальні шляхи вирішення задачі і способи презентації свого рішення.

Такий підхід до навчання вимагає перебудови навчальної програми, розробки всього курсу за трьома змістовними варіантами. З цією метою нами був розроблений навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання, спрямований на розвиток творчого мислення студентів у процесі вивчення історії педагогіки [8, 57-95]. Програма передбачала обов'язкову самостійну роботу студента з кожної теми лекційного і семінарського заняття на основі вільного вибору варіанта навчання. У кожному варіанті передбачалося декілька завдань однакової складності для вибору за інтересами. Так забезпечувалася диференціація за вільним вибором, а також надавалась можливість кожному студентові виявити свої творчі здібності.

Студентам пропонувались три основні варіанти навчання на основі загальної обов'язкової програми:

- *перший варіант* підготовки передбачав репродуктивну діяльність на основі вивчення теоретичних питань теми;
- *другий варіант*, підвищеної складності, вимагав частково пошукової діяльності в підборі літератури, її вивченні, виконанні відповідних завдань тощо;
- *третій варіант*, творчий, передбачав рішення творчих задач, виконання завдань дослідницького характеру, які включали порівняння різних поглядів, вивчення ідеї в її розвитку, написання творів-роздумів та ін.

Варіанти навчання були виділені нами умовно, тому що і в другому, і в третьому частково була присутня репродуктивна діяльність. Такий підхід обраний нами з метою стимулювання переходу більшості студентів від основного до більш складних варіантів виконання інтелектуальних задач. Перший варіант був своєрідною основою, яка визначала зміст обов'язкових знань з кожної теми.

Були розроблені також форми організації і способи здійснення варіативного навчання. Основною формою диференціації в процесі підготовки до лекцій і семінарських занять обрана індивідуально-диференційована робота студентів у ході самонавчання на основі розроблених інструкцій.

Наприклад, лекція №1. Тема: *Виховання в первісному суспільстві та найдавніших цивілізаціях.*

Питання для вивчення:

1. Характеристика виховання на різних етапах первісного суспільства.
2. Початкові форми виховання та навчання дітей прадавніх народів, що населяли Україну.
3. Виховання та освіта в державах Стародавнього Сходу, Греції, Риму.

План вивчення:

Варіант I – основний.

Підготовка до співбесіди – відповіді на питання теми.

Варіант II – підвищеної складності (додатково до варіанту I).

Які висновки для себе, як майбутнього вчителя, ви зробите із наступних висловлювань давніх філософів:

"Учіння виробляє чудові речі на основі праці" (Демокріт).

"Ні мистецтво, ні мудрість не можуть бути доступні, якщо їх не вчитися" (Демокріт).

"Заговори, щоб я тебе побачив" (Сократ).

Варіант III – творчий.

"Істина – доня часу", – стверджував англійський філософ 17 ст. Ф.Бекон. Чи всі ідеї давньогрецьких філософів підвласні часові? Оформіть як твір-роздум про античну педагогіку.

Семінарські заняття розрізнялися формами організації: презентація творчої роботи, дискусія, вирішення проблеми, круглий стіл, конференція тощо. З кожним заняттям ускладнювалися способи здійснення варіативності з урахуванням набутого студентами досвіду участі в подібних заняттях, отриманих знань з історії педагогіки, зміни рівня розвитку творчого мислення.

Так, у першому семінарі спосіб здійснення варіативності ґрунтувався на використанні різних шляхів методичної допомоги студентам у підготовці до заняття; у другому – здійснювався за допомогою диференційованих за обсягом, складністю і змістом індивідуальних завдань; в третьому – шляхом організації групових форм навчальної діяльності з елементами взаємонавчання; в четвертому – шляхом організації самонавчання; в п'ятому – через різні форми контролю за виконанням диференційованих за складністю видів навчально-дослідної роботи.

Наприклад, семінар № 1. Тема: *Особистість як найвища мета виховної діяльності у творчій спадщині видатних педагогів минулого.*

Проводиться у формі конкурсу "Презентація творчої роботи".

Питання для обговорення:

1. Концепція природного і вільного виховання Ж.-Ж. Руссо.
2. Ідея "вільного виховання" та її реалізація в практиці роботи Яснополянської школи Л.Толстого.
3. Гуманістична педагогічна концепція В.Сухомлинського.

План проведення:

Перша частина семінару: коротке обговорення основних положень теми з метою визначення готовності до семінару.

Друга частина: конкурс "Презентація творчої роботи".

1. Студенти, які беруть участь в конкурсі, письмово готують одне з творчих завдань і представляють його для обговорення.

2. Оцінюється не тільки виступ, а й процедура представлення (активність студентів при обговоренні, виступи рецензентів).

3. Оцінювання участі в семінарі здійснюється студентами за погодженням із викладачем.

4. Роботи, які не заслуховувались на занятті, рецензуються і здаються на перевірку викладачеві.

5. Оцінку за семінар отримує кожний студент.

План підготовки: Студенти попередньо записуються і готуються до участі у семінарі відповідно до обраного варіанту навчання.

Варіант I. Підготуйтесь до виступу з питань теми. Форма контролю - виступ на занятті.

Варіант II. Додатково до варіанта I виконайте одне із запропонованих завдань.

1. На основі вивчення роману Ж.-Ж. Руссо "Еміль, або Про виховання" складіть тематичний конспект на одну з тем:

"Природа бажає, щоб діти були дітьми, перш ніж вони стануть дорослими";

"Жити – ось ремесло, якого я хочу вчити його".

2. За творами Л.Толстого складіть підбір цитат, загальною темою яких могло б стати висловлювання педагога: "Дитина осягає оточуючий світ за обставин повної свободи, захоплення..."

3. На основі вивчення творів В.Сухомлинського підберіть цитати, які розкривають ідею людяності.

Форма контролю – виступ, взаємоконтроль студентами виконаних завдань, індивідуальний, вибірковий контроль викладача.

Варіант III. Додатково до основної підготовки студент обирає одне із завдань творчого, науково-дослідного характеру.

1. Напишіть твір-роздум за романом Ж.-Ж. Руссо "Еміль, або Про виховання", дайте оцінку проголошеній в ньому ідеї виховання нової "природної людини". Темою може бути висловлена в "Емілі..." думка: "Весь світ природної людини – це вона сама".

2. На конкретних прикладах проаналізуйте зв'язок ідей Л.Толстого і В.Сухомлинського. Оформіть як твір-роздум на тему "Школа повинна стати такою ж, як поле, ліс, батьківський дім" (Л.Толстой).

Форма контролю – виступ на занятті, взаєморецензування робіт студентами, перевірка викладачем письмово виконаного завдання.

Основною формою контролю був обраний потемний контроль з використанням різноманітних засобів усної і письмової перевірки знань: виступ під час лекцій, виступ на засіданні наукового гуртка, реферат, індивідуальна співбесіда, твір-роздум, взаємоконтроль, участь у дискусії тощо. Протягом семестру студенти складали матеріал за темами. Кожен студент міг обрати форму контролю і визначити необхідний йому для підготовки час. Таким чином здійснювалися вільний вибір форм контролю і диференціація у часі в рамках вивчення курсу.

Перевіривши в ході експерименту наші підходи до формування творчого мислення майбутнього вчителя, ми сформулювали головні вихідні положення нашої системи.

Модульний підхід до навчання, який передбачав розподіл курсу на блоки і модулі з пред'явленням знань на вході і контролем на виході. Студент повинен бути потенційно готовим до рішення нової задачі, володіти певним запасом знань і умінь, без яких неможливе виконання творчого завдання.

Варіантний підхід до вивчення педагогічних дисциплін був реалізований через вільний вибір варіанта навчання. На відміну від традиційного диференційованого підходу, де рівень навчання визначається спеціальними тестами, ми пропонуємо студентові самому обрати рівень навчання. При цьому він може зробити декілька спроб у виборі завдань. Результатом такої перебудови є виникнення внутрішньої мети діяльності, усвідомлення особистісного сенсу професійних знань і умінь.

Специфіка модульно-варіантного навчання полягає в тому, що творчість повинна бути присутньою в усіх змістових і технологічних компонентах навчально-професійної діяльності студентів. Головне призначення нашого підходу полягає у створенні умов для самореалізації особистості майбутнього учителя, розвитку його творчих можливостей, особистих педагогічних поглядів, що неможливо без вивчення і розвитку мотивації творчої діяльності студента.

Педагогічні заміри, які були проведені в експериментальних групах, та їх зіставлення з контрольними дозволяють відзначити зміни, які відбулися в рівнях сформованості творчого мислення майбутнього учителя. Підводячи загальні висновки дослідження, можна зробити висновок про те, що модульно-варіантний підхід забезпечує не тільки високий особистісний рівень оволодіння педагогічною професією, а й високий рівень творчого мислення студентів. Цей рівень пов'язаний, перш за все, з виявленням і розвитком у студентів мотиваційної готовності до творчої самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987. – 160 с.
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990. – 144 с.
3. Кінук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К., 1991. – 96 с.
4. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе. – Ташкент, 1986. – 96с.
5. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. – М., 1992. – 175 с.

6. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога // Педагогика. – 1992. – №3-4. – С. 53-57.
7. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя. – К., 1988. – 187 с.
8. Сластёнин В.А., Мишаманович М.М., Акимова О.В. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам: Учебное пособие. – М.: МПГУ, 1999. – 101с.
9. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х. – К.: Книжкове видання "Каравела", 1998. – 150 с.
10. Шиянов Е.Н., Руденко Н.Г. Индивидуально-творческий подход как технологический принцип гуманизации профессиональной подготовки учителя // Теория и практика высшего педагогического образования / Под ред. В.А.Сластёнина. – М., 1993. – 117 с.

Олена ЯСІНСЬКА

ВИТОКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ПОТРЕБА ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Суспільства багатьох країн вже стали інформаційними, тобто різко зросла важливість інформаційних ресурсів – даних, що використовуються в усіх сферах людської діяльності: виробництві, науці та техніці, управлінні. Щоб компенсувати запаси сировини й енергії, що зменшуються, людство гостро потребує інформації, яка відкриває нові шляхи більш раціонального й ощадливого одержання засобів для підтримання своєї життєдіяльності [4].

Зараз, коли обсяги інформації у світі невпинно зростають, змінилась мета освіти взагалі і вищої освіти зокрема. Business Week зазначає [15]: "Магістерська освіта – предмет практично не має значення. Головне – це розвиток здібностей, мислення і аналізу". Тепер недостатньо просто дати студентам визначену кількість фактів із предметної галузі, їх потрібно навчити самостійно знаходити інформацію, яка необхідна у професійній діяльності, та використовувати її на практиці, вдосконалювати свої вміння і самостійно набувати нових. Такій парадигмі освіти відповідає дистанційна форма навчання, оскільки завдяки своїй суті дистанційне навчання формує вміння знаходити й опрацьовувати інформацію, спілкуватись усно та письмово з викладачами й студентами, використовувати найновіші досягнення у галузі інформаційних технологій, здобувати освіту на відстані.

За останні тридцять років у зарубіжних системах освіти відбулися істотні структурні зміни, зумовлені науково-технічним прогресом та його зростаючим впливом на всі сфери життя суспільства. Чисельність студентів, які навчаються за нетрадиційними технологіями, зростає швидше, ніж кількість студентів денних відділень. Світова тенденція переходу до нетрадиційних форм освіти проглядається і в зростанні кількості вищих навчальних закладів, що ведуть підготовку за цими технологіями. У світі за період 1900-1960 рр. їх було створено 79, за 1960-1970 рр. – 70, за 1970-1980 рр. – 187, за 1980-1995 рр. – 700 [7]. За даними компанії CISCO у 2000 р. понад 70 мільйонів людей у світі отримували освіту через Інтернет [3].

Дистанційне навчання є однією з форм отримання освіти, при якій у навчальному процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні методи і засоби навчання, що базуються на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях. Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може навчатись на відстані від закладу освіти за індивідуальним розкладом, маючи комплект навчальних матеріалів і можливості контакту з викладачем та іншими студентами.

Такі можливості реалізують конституційне право кожного громадянина України на одержання освіти. Дистанційне навчання дозволяє отримати освіту людям, які позбавлені можливості навчатись за обраним фахом через територіальну віддаленість від закладу освіти, напружений графік роботи, сімейні обставини, стан здоров'я тощо.

В одному із оглядів UNESCO щодо ролі університетів у майбутньому інформаційному суспільстві констатується: "Нові інформаційні технології, особливо Internet, докорінно змінюють доступ до інформації, навчальний процес та наукову роботу, спосіб дослідження,

відкриття нового, викладання та навчання; ...майбутнє університетів прямо залежить від їх здатності адаптуватися в новому інформаційному суспільстві і відповідати вимогам ще більш чутливого до нових технологічних змін ринку праці" [13]. Тому зараз практично усіма вищими навчальними закладами України активно робляться спроби впроваджувати дистанційну форму навчання.

Дистанційне навчання зародилось із кореспондентського навчання, основою якого є передача поштою навчальних матеріалів та письмове спілкування студента з викладачем. Уперше навчання через поштовий зв'язок запропонував у 1840 р. Ісаак Пітман для студентів Англії [11]. Коли з'явились інші засоби комунікації, такі як телебачення і комп'ютерні мережі, термін "кореспондентське навчання" став занадто вузьким і поступово у світі був прийнятий термін "дистанційне навчання". Термін "дистанційне" з'явився у публікаціях першого випуску журналу British Open University journal, у назві австралійського журналу Distance Education, канадського журналу Journal of Distance Education, американського журналу American Journal of Distance Education. Визнання терміна "дистанційна освіта" відбулось у 1982 р., коли Міжнародна рада з кореспондентської освіти (International Council for Correspondence Education – ICCE) змінила назву на Міжнародну раду з дистанційної освіти (International Council for Distance Education – ICDE) [5].

Завдяки використанню новітніх інформаційних технологій дистанційне навчання, порівняно із кореспондентським, отримало певні переваги:

- використання мультимедійних навчальних матеріалів та комп'ютерних навчаючих програм;
- скорочення часу між запитом студента та відповіддю викладача;
- можливість синхронного спілкування студентів з викладачем та студентів між собою;
- використання телеконференцій з аудіо- та відеосигналом.

Дистанційна освіта з використанням інформаційних технологій пройшла стрімкий шлях розвитку. Спочатку технології дистанційного навчання здебільшого використовували засоби зв'язку у реальному часі для синхронного навчання – одностороннього або пасивного, пізніше – двостороннього або інтерактивного (наприклад, навчальне телебачення Стенфордського університету ITV). У 80-х роках дистанційна освіта перейшла в асинхронний режим навчання з використанням комп'ютера (computer-aided learning), навчання, опосередкованого комп'ютером (computer-mediated learning), і зараз з наголосом на використанні інтерактивних web-сайтів. Розробка мультимедійних навчальних систем та баз даних, з'єднаних гіперзв'язками, доступних через універсальні програми перегляду web-сторінок, вважається основою асинхронного дистанційного навчання. Сучасні інформаційні мережеві технології дають можливість не просто перевести навчальний процес у цифровий режим або замінити навчальну аудиторію, викладача та підручник комп'ютером, а змінюють парадигму навчального процесу, дозволяють створити нову навчальну культуру. Дистанційна освіта перейшла від традиційної системи передачі знань, побудованої навколо викладача, до віртуального навчального середовища і навчальної громади, орієнтованих на студента [14].

У Радянському Союзі ідея дистанційного навчання була реалізована у вигляді заочного навчання [8]. Однак воно принципово відрізняється від дистанційного з таких причин:

- відсутність контакту з викладачами у міжсесійний період;
- відсутність робочих груп студентів у міжсесійний період;
- використання переважно друкованих навчальних матеріалів.

Деякі автори [10] вважають дистанційне навчання новим ступенем заочного навчання, яке базується на застосуванні інформаційних технологій, що ґрунтуються на використанні персональних комп'ютерів, відео-, аудіо-, космічної та оптично-волоконної техніки.

Дистанційне навчання використовує модель гнучкого навчання ("flexible learning"), звільняє студента від парадигми "класної кімнати" і надає йому більше можливостей керувати місцем, часом та темпом навчання. Модель гнучкого навчання базується на тому, що провідна, активна роль у процесі навчання (а також відповідальність за результат навчання) належить студенту, який може звертатись до викладача у міру необхідності [2].

Деякі дослідники [1] бачать у дистанційному навчанні реалізацію ідей В.Вернадського про ноосферу. Завданням освіти, згідно із вченням Вернадського, є надання можливості

забезпечувати швидке отримання інформації і, як результат цього, знань. Саме Інтернет надає цю можливість. На основі Інтернету з'являється новий компонент ноосфери – кіберпростір. Відбувається перехід до нової стадії духовного розвитку людства – інформаційного суспільства. У зв'язку з цим слід згадати про всезагальну освіту, розповсюдження освіти на усі соціальні прошарки населення, також і в його глобальному вимірі. У цьому сенсі і було запропоноване поняття ноосферної освіти як ще одного механізму формування освітньої системи XXI століття.

Основні положення дистанційного навчання співзвучні ідеям гуманістичної педагогіки. Гуманістична педагогіка – система наукових теорій, що стверджує вихованця у ролі активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, який розвивається відповідно до своїх можливостей. З позицій гуманізму кінцева мета виховання полягає у тому, щоб кожний вихованець міг стати повноважним суб'єктом діяльності, пізнання і спілкування, вільною, самодостатньою особистістю. Гуманістична педагогіка вимагає пристосування навчання до учнів, забезпечення атмосфери комфорту [6].

Дистанційна освіта є одним із способів реалізації неперервної освіти. Вперше концепція "неперервної освіти" була представлена на форум UNESCO у 1965 р. П.Ленграндом і викликала великий теоретичний і практичний резонанс. У трактуванні неперервної освіти, яке запропонував П.Ленгранд, втілена гуманістична ідея. Вона ставить у центр усіх освітніх начал людину, якій слід створити умови для повного розвитку здібностей протягом усього життя. По-новому розглядаються етапи життя людини: зникає традиційний поділ життя на період навчання, праці та професійної дезактуалізації. Неперервна освіта у такому сенсі означає процес, що триває все життя. Важливу роль у цьому процесі відіграє інтеграція індивідуальних і соціальних аспектів особистості.

Основою для теоретичного, а потім і практичного розвитку концепції неперервної освіти стало дослідження Р. Даве, який визначив їх принципи. Серед них основними є такі: охоплення освітою усього життя людини; розуміння цілісності освітньої системи, яка включає дошкільне виховання, основну, послідовну, повторну, паралельну освіту; горизонтальна інтеграція: дім – сусіди – місцева соціальна сфера – суспільство – світ праці – засоби масової інформації – рекреаційні, культурні, релігійні організації тощо; зв'язок між предметами, що вивчаються; вертикальна інтеграція: зв'язок між окремими етапами освіти – дошкільним, шкільним, післяшкільним; зв'язок між різними соціальними ролями, що реалізуються людиною на окремих етапах життєвого шляху; універсальність і демократичність освіти; можливість створення альтернативних структур для отримання освіти; зв'язок загальної і професійної освіти; акцент на самоуправлінні, самоосвіті, самовихованні, самооцінці; індивідуалізація учіння; гнучкість та різноманіття змісту, засобів і методик, часу та місця навчання; динамічний підхід до знань – здатність до асиміляції нових досягнень науки; вдосконалення вмінь вчитися; стимулювання мотивації навчання; полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя; пізнання і розвиток власної системи цінностей; підтримання і покращення якості індивідуального і суспільного життя шляхом особистого, соціального і професійного розвитку; розвиток суспільства, що виховує і навчає; вчитись для того, щоб бути і ставати "кимсь"; системність принципів для усього освітнього процесу [12, 62-63].

Отже, дистанційне навчання сформувалось як педагогічна технологія, що базується на принципі самостійного навчання і має на меті творчий саморозвиток особистості. Це гуманістична форма набуття знань і навичок, яка використовує досягнення педагогіки, психології, традиційних освітніх, нових інформаційних і телекомунікаційних технологій і створює умови для самовдосконалення будь-якої людини, усвідомлення своєї дієздатності і самостійності, підвищення загального, культурного і професійного рівня, коли сам процес навчання не залежить від часу, місця розташування та конкретного навчального закладу [9]. Тому відчувається гостра потреба впровадження дистанційного навчання в українських закладах освіти усіх рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алехина А. Влияние идей ноосферы Вернадского на образование // Як нам упорядкувати нашу вищу школу: Тези IX Міжнародної студентської наукової конференції. – Харків, 2002. – С.46.

2. Грицай В.П. Информационная технология "Динамический гипертекст ТЕТ-А-ТЕТ" – инструмент создания автоматизированных систем интеллектуализации изучения // Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop. – Київ, 2001. – С.97-101.
3. Катерняк І. Бізнес-освіта та технології електронного дистанційного навчання // Синергія. – № 1. – 2000. – С.28-29.
4. Коломієць В.Ф. Загальні основи міжнародних інформаційних систем. – http://chychkan.kiev.ua/4MI/index.htm.
5. Корсунська Н.О. Дистанційне навчання: підходи до реалізації // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ–Вінниця, 2000. – С.29-31.
6. Котенко Л. Трансформація ролі викладача в умовах гуманізації навчально-виховного процесу // Як нам упорядкувати нашу вищу школу: Тези IX Міжнародної студентської наукової конференції. – Харків, 2002. – С.39-40.
7. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Олійник Т.О., Савченко Н.В. Дистанційне навчання: Посібник / За ред. проф. Кухаренка В.М. – Харків, 1999. – 216 с.
8. Кучеренко В. Дистанционное обучение — новое направление системы образования // Як нам упорядкувати нашу вищу школу: Тези IX Міжнародної студентської наукової конференції. – Харків, 2002. – С.112-113.
9. Матвеева Д. Дистанционное образование в Украине // Як нам упорядкувати нашу вищу школу: Тези IX Міжнародної студентської наукової конференції. – Харків, 2002. – С.113.
10. Мустиянович Ю. Электронные библиотеки в структуре системы дистанционного образования // Як нам упорядкувати нашу вищу школу. Тези IX міжнародної студентської наукової конференції. – Харків, 2002. – с. 113-114.
11. Пінкар О.П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії/ Дисертація канд. пед. н. – Тернопіль, 2002. – 229 с.
12. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов по пед. специальностям и направлениям. – М.: Профессиональное обозрение, 1997. – 512 с.
13. Рашкевич Ю., Пелешко Д., Пасека М., Стецюк А. Проектування Web-орієнтованих розподілених навчальних систем // Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop. – Київ, 2001. – С.143-152.
14. Фурда А., Катерняк І. Моделі та принципи організації навчального середовища, орієнтованого на використання технології електронної дистанційної освіти // Матеріали Другої щорічної національної конференції "Розбудова менеджмент-освіти в Україні". – Київ, 2000. – С.161–168.
15. Business Week. – August 28. – 2000. – P.5.

Олег ЯЦИШИН

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Навчання – це інформаційний процес. Взаємодія викладача і студентів опосередковується навчальним матеріалом, точніше, "навчальний матеріал опосередковує перехід змісту навчання з площини нормативного суспільного знання в площину індивідуальних учбових здобутків" [4, 7].

Що має стати індивідуальним надбанням студентів? Який обсяг навчальної інформації підлягає засвоєнню? Тут, як писав Л.Толстой, йдеться не про те, щоб знати якнайбільше, а про те, щоб з усього, що можна знати, вибрати найнеобхідніше.

Отже, проблема відбору навчального матеріалу є однією з ключових у педагогіці, зокрема у методиці навчання іноземної мови. Останнє пояснюється "безпредметністю" даної навчальної дисципліни, засвоєння якої, за словами І.Зимньої, "не дає людині безпосередніх знань про реальну дійсність (на відміну від математики, історії, географії, біології, хімії, фізики та ін.)... Мова у цьому розумінні – лише носій інформації, форма її існування в індивідуальній та суспільній свідомості" [1, 33]. В галузі викладання іноземних мов виникає окреме завдання вибору: чого саме (зі сфери культури, історії, економіки тощо) слід навчати засобами іноземної мови.

Як зазначається в психолого-педагогічній літературі, вихідним у відборі й способі викладання навчальної інформації є принцип її співвіднесення з кінцевими цілями навчання. Для закладів вищої освіти такою метою є професійна підготовка студентів з певної спеціальності. Звідси – вся інформаційна основа навчання повинна бути зважена на вагах її корисності і важливості для майбутньої професійної, практичної діяльності [5, 438-439].

Враховуючи те, що метою курсу навчання іноземної мови в торговельно-економічному закладі вищої освіти є забезпечення здатності студентів адекватно діяти в ситуації, яка вимагатиме від них використання мовних знань (target situation), процес відбору навчального матеріалу традиційно здійснюється шляхом ідентифікації такої ситуації з подальшим проведенням ретельного аналізу її лінгвістичних ознак. Цей процес зазвичай називають аналізом потреб студентів (needs analysis).

Поширеною є точка зору, що потребам студентів у вивченні іноземної мови найбільше відповідатимуть автентичні тексти зі сфери їх спеціалізації. Припускають, що майбутні фахівці сфери бізнесу виявлятимуть значний інтерес до текстів економічної тематики, оскільки це задовольняє їх професійні потреби. Зазначений підхід до відбору навчального матеріалу покладено в основу фаховоспрямованого навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. Врахування профілю ВНЗ (професійне спрямування) у викладанні даного предмета визнано одним з найефективніших засобів забезпечення мотиваційної основи учіння студентів.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених даній проблемі, доцільність застосування фаховоспрямованого навчання в контексті формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей ще не отримала достатнього обґрунтування.

Необхідно знайти відповідь на такі взаємопов'язані питання:

1. Яким є механізм впливу професійно спрямованого навчання іноземної мови на мотивацію учбової діяльності майбутніх працівників економічної галузі?
2. Чи існує безпосередній зв'язок (пряма афектогенність) між змістом навчального матеріалу та мотиваційною сферою студентів?
3. Які психологічні передумови є необхідними для здійснення ефективного фаховоспрямованого навчання іноземної мови колишніх випускників загальноосвітньої школи?
4. Що слід вважати причиною регресивної динаміки мотиваційного процесу студентів при застосуванні зазначеного підходу в існуючій практиці навчання і як цьому запобігти?

Аналіз окресленого кола проблем становить мету даної статті.

В психолого-педагогічній літературі розкривається ряд механізмів формування мотивації учбової діяльності студентів. Один із них ґрунтується на трактуванні мотивації як елемента складної багатомірної системи – мотиваційно-цільової основи учіння. В.Якунін вважає, що провідною й інтегральною формою в такій системі є професійна спрямованість особистості. Ставлення до учіння як засобу досягнення цілей навчання утворює другий рівень даної системи – учбову мотивацію. Третім рівнем у зазначеній структурі є ставлення студентів до навчальних предметів [5, 237-238]. Як вказує дослідник, процес формування мотиваційно-цільової основи учіння відбувається не лише згори донизу, а й навпаки, тобто розташовані нижче рівні мотивації можуть виявляти значний вплив на формування її вищих рівнів і форм. При цьому "професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається з часткових, локальних оцінок суб'єктом міри особистісної значущості (привабливості – непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту та умов здійснення" [5, 237]. Дане формулювання дозволяє нам вважати одним із шляхів розвитку професійної спрямованості студентів формування в них адекватного уявлення про специфіку майбутньої професії.

Зважаючи на можливість складних взаємозв'язків між різними рівнями та формами мотиваційно-цільової основи учіння, зокрема на те, що "позитивне ставлення до професії в поєднанні з компетентним уявленням про неї детермінує формування й інших, часткових мотивів" [3, 64], одним із механізмів формування мотивації вивчення майбутніми фахівцями іноземної мови вважаємо розвиток їх професійної спрямованості. Позитивна роль професійно спрямованого навчання іноземної мови, яке забезпечує студентів знаннями про специфіку їх майбутньої професійної діяльності, є беззаперечною.

Це стає ще більш очевидним, якщо врахувати актуальний рівень розвитку професійної спрямованості випускників загальноосвітньої школи. Як вже неодноразово зазначалося авторами, якби майбутні студенти усвідомлювали, що становитиме сутність їх роботи за

спеціальністю (громадянські та професійні завдання, котрі доведеться розв'язувати; яких знань, навичок і здібностей це вимагатиме; яка система підготовки забезпечить формування в них необхідних особистісних рис і загалом оволодіння фахом), то особливих проблем з виховання і навчання спеціалістів у вищих закладах освіти не існувало б.

Зрозуміло, що професійно спрямоване викладання іноземної мови в торговельно-економічному ВНЗ здатне забезпечити розвиток професійних уявлень та професійної спрямованості в чорашніх школярів, що врешті-решт позитивно позначиться на їх ставленні до навчання у вищій школі взагалі та мотиваційній динаміці в галузі вивчення даної дисципліни зокрема. В цьому полягає педагогічна цінність даного підходу. Однак чому цей потенціал не реалізується на практиці?

Ми переконані, що, коли мають справу з аналізом потреб студентів, значущим для мотивації є дещо більше, ніж зовнішні (такі, що сприймаються) потреби. Варто погодитись із Томом Хатчінсоном та Аланом Уотерзом, які досить образно висловили свою точку зору з проблеми врахування профілю ВНЗ в навчанні іноземної мови: "Якщо студенти не в захваті від матеріалів, які відповідають галузі їх спеціалізації, слід пам'ятати, що вони люди, а не машини. Відповідність же навчального матеріалу зовнішнім потребам студентів є надійним рецептом формування мотивації в тому разі, якщо "ліки" відповідності будуть розбавлені солодом радості, творчості й відчуття досягнення" [7, 48].

М.Дубровін називає навчальний матеріал одним із найбільш дієвих засобів боротьби з емоційним голодом на занятті з іноземної мови [2, 29]. На жаль, слід констатувати, що в традиційній практиці викладання даного предмета в торговельно-економічному університеті саме навчальний матеріал виявляється причиною такого голоду. Перевантажені термінологією, позбавлені стилістичного забарвлення, великі за обсягом автентичні тексти іноземною мовою не здатні викликати в молодої людини інтересу ні до майбутньої професії, ні до процесу оволодіння іноземною мовою. Викладання даної дисципліни, таким чином, перетворилося на викладання основ економічних наук іноземною мовою. Отже, маємо ситуацію, коли, як висловився Бернард Мохан, "студент змушений вивчати незнайомий фактичний матеріал на незнайомій (чужій) мові" [6, 4].

Водночас навчальний матеріал може містити стимули, які безпосередньо діють на мотиваційну сферу тих, хто навчається, викликаючи їх зацікавленість та розумово-мовленнєву активність. Такими стимулами слід вважати новизну навчальної інформації, яскравість фактів, оригінальність висновків.

Як при відборі навчального матеріалу можна врахувати можливість його прямого (завдяки афектогенності) та опосередкованого (через покращення професійних знань студентів, розвиток їх професійної спрямованості) впливу на мотивацію вивчення студентами іноземної мови?

Ми вважаємо, що читання художньої літератури є одним з ефективних засобів викладання іноземної мови у торговельно-економічному університеті, хоча це традиційно вважається прерогативою факультетів іноземних мов та тих, хто вивчає гуманітарні науки. Застосування такого підходу до відбору навчального матеріалу є особливо важливим та ефективним на початковому етапі навчання, зокрема під час здійснення корективного курсу. Для більшості першокурсників економічні тексти є нецікавими, нудними, інколи зовсім незрозумілими, оскільки вони не вивчають спеціальних предметів на молодших курсах. І навпаки, належним чином відібрані та адаптовані твори художньої літератури можуть слугувати ефективним засобом повідомлення професійних знань, безпосередньо впливаючи на мотиваційну сферу студентів.

Слід враховувати, що складовою професійної підготовки спеціаліста є не лише його предметні, а й психологічні знання, навички соціальної взаємодії. У зв'язку з цим використання в навчанні коротких художніх творів із динамічними, проблемними, повчальними, такими, що змушують замислюватись, сюжетами відповідає професійним потребам майбутніх фахівців торговельно-економічної галузі.

Таким чином, досвід реалізації зазначеного підходу до відбору навчальної інформації в професійно спрямованому навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей дозволив нам зробити певні висновки:

1. Використання художніх творів є перспективною стратегією для викладання іноземної мови в торговельно-економічному університеті. Студентам подобається читати короткі розповіді з динамічними сюжетами, що дозволяє створити особистісно значущий контекст для відпрацювання всіх видів репродуктивних і продуктивних завдань як на занятті в аудиторії, так і вдома.

2. Читання та обговорення спеціально відібраних літературних текстів дає студентам можливість засвоювати спеціальні терміни, пов'язані з їхньою спеціальністю. Багата й колоритна мова художніх творів збагачує їхній словниковий запас.

3. Використання художніх творів може слугувати передумовою до навчання читання і перекладу більш складних автентичних текстів зі сфери спеціалізації студентів, отже, це слід враховувати при плануванні та проведенні корективного курсу.

4. Використання художніх творів в навчанні іноземної мови дозволяє реалізувати потенціал механізмів прямого та опосередкованого впливу на мотиваційну сферу майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
2. Дубровин М.И. Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы // Иностр. языки в школе. – 1978. – №1. – С.28-33.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО "Издательство "Питер", 1999. – 416 с.
4. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С.Костюка, Г.А.Балла. – К.: Рад. шк., 1986. – 143 с.
5. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во "Полиус", 1998. – 639 с.
6. Mohan, Bernard A. Language and content. – Addison-Wesley Publishing Company, 1986. – 143 p.
7. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach, Cambridge University Press, Bell&Bain Ltd. – Glasgow, 1991. – 183 p.

Марія ГАЙДУК

ВИХОВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ

Одним із головних завдань вивчення математики у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації є розвиток графічної культури студентів. У цій публікації наводяться переконливі приклади застосування вмінь і навичок студентів будувати і "читати" графіки до розв'язання алгебраїчних нерівностей. Графічна методика зводить проблему розв'язання нерівностей до рівносильної проблеми побудови графіків з одночасним розв'язанням відповідних рівнянь, яка в багатьох випадках є простішою від початкової і виправдовує доцільність використання такого зведення в навчальному процесі.

Математика – "універсальна мова", якою люди широко користуються в усіх галузях своєї діяльності. На сучасному етапі її роль у прогресі суспільства різко зросла, а це вимагає поліпшення математичної підготовки всіх спеціалістів, зокрема молодших.

Одним із головних завдань вивчення математики у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації є розвиток графічної культури студентів, їх вмінь "читати" графіки, тобто встановлювати властивості функції за її графіком. Виховання графічної культури студентів зумовлено практичними потребами. Інженер чи вчений, одержавши функцію, що його цікавить, у вигляді формули чи таблиці, звичайно береться за олівець, будує ескіз графіка і дивиться, як поводить себе функція, як вона "виглядає".

Педагогічна практика навчання у коледжі свідчить про те, що при вивченні характеру поведінки функцій студенти не завжди люблять звертатися до графіків, які завдяки своїй наочності є незамінними. Це свідчить про недостатній рівень графічної культури вихованців і вимагає від викладача частішого використання графічної методики при вивченні математики. Я хочу поділитися досвідом застосування такої методики до розв'язання алгебраїчних нерівностей.

На початку навчального року, бажаючи дізнатись про рівень математичної підготовки студентів, які вступили до коледжу, я пропоную розв'язати досить просту, на мій погляд,

нерівність $\frac{1}{x} > x$. Здавалося б, що вчорашні кращі випускники 9-х класів шкіл швидко впораються з таким завданням. Але це виявилось зовсім не так. Частина студентів домножувала обидві частини нерівності на x; інша частина, знаючи про особливості такого перетворення, зводила нерівність до вигляду $\frac{(1-x)(1+x)}{x} > 0$, але далі не зуміла цю нерівність звести до сукупності систем двох лінійних нерівностей; третя частина студентів розв'язувала останню нерівність методом інтервалів, але не правильно розкладала знаки на схемі цього методу. Нерівність залишалась нерозв'язаною доти, поки викладач не підштовхнув до графічного методу розв'язання. Студенти швидко побудували графіки функцій $y = \frac{1}{x}$ і $y = x$ і, знайшовши корені рівняння $x^2 = 1$, "прочитали" з рисунка (рис. 1) розв'язки даної нерівності: $-\infty < x < -1$, $0 < x < 1$.

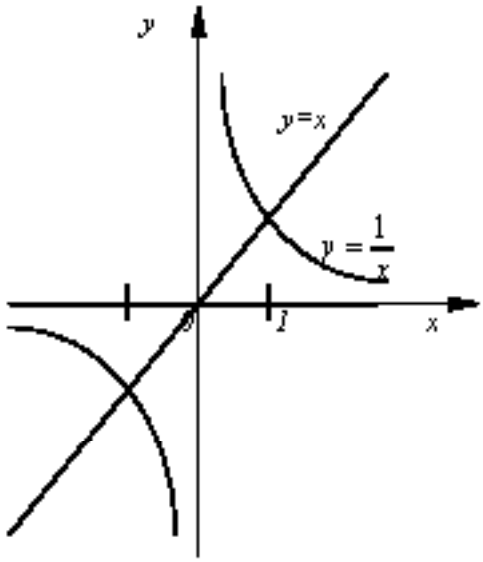


Рис. 1

Наочність і простота цього розв'язання ні в кого не викликала сумнівів.

Описаний випадок є типовим. На жаль, студенти не звикли звертатися до графічного методу розв'язання нерівностей, хоча він часто є доступним і найбільш оптимальним. У цій статті я наведу переконливі приклади простоти і наочності графічних розв'язань алгебраїчних нерівностей, які часто зустрічаються в педагогічній практиці при вивченні математики у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Добре відомі труднощі, з якими зустрічаються студенти при розв'язанні навіть найпростіших ірраціональних нерівностей, оскільки аналітичні міркування, які слід тут застосовувати, пов'язані безпосередньо зі знаком нерівності. Розглянемо нерівність $\sqrt{x} > 1 - x$. Чи легко звичайному студентові скласти рівносильну сукупність двох систем раціональних нерівностей

$$\left[\begin{array}{l}\begin{cases}1-x \ge 0\\ x > (1-x)^2\end{cases}\\ \begin{cases}x \ge 0\\ 1-x < 0\end{cases}\end{array}\right.$$

і довести всі обчислення до кінця? В той же час набагато легше побудувати графіки функцій $y = \sqrt{x}$ і $y = 1 - x$, дивлячись на рисунок 2, знайти єдиний корінь ірраціонального рівняння $\sqrt{x} = 1 - x$ і помітити, що графік функції $y = \sqrt{x}$ лежить вище від прямої $y = 1 - x$ тільки на проміжку $\left(\frac{3-\sqrt{5}}{2}; +\infty\right)$.

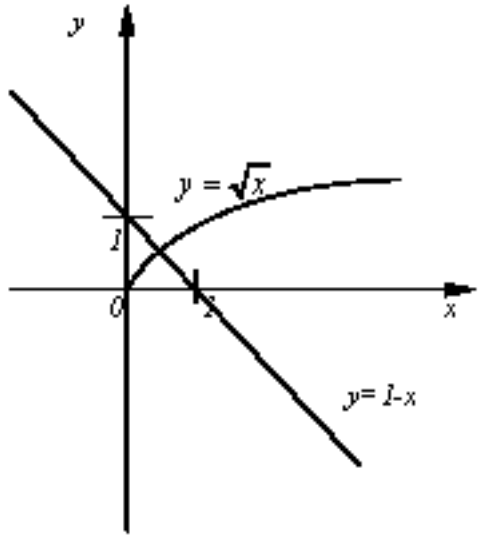


Рис. 2

Слушно відзначити, що відшукування області допустимих значень (ОДЗ) в рівнянні $\sqrt{x} = 1 - x$ від стороннього кореня $\frac{3+\sqrt{5}}{2}$ не рятує. Його можна помітити на основі аналізу побудованих графіків функцій $y = \sqrt{x}$ і $y = 1 - x$. Легко

спостережуваний факт зустрічі графіків до перетину прямої з віссю абсцис в точці $x = 1$ миттєво дозволяє побачити сторонній корінь.

Агітуючи за графічний метод розв'язання нерівностей, неможливо не вказати на його ефективність у випадку нерівностей, що містять модулі. Аналітичне розв'язання таких нерівностей часто вимагає тривалого розгляду нерівності на інтервалах знакосталості функцій, що стоять під знаком модуля. Розглянемо приклад розв'язання нерівності $\left|3x^2-1\right| < \left|3-x\right|$. Для цього побудуємо графіки функцій $y=\left|3x^2-1\right|$ і $y=\left|3-x\right|$ (рис. 3). Відзначимо, що для знаходження абсцис характерних точок достатньо знати формули коренів квадратного рівняння. Тепер залишається помітити, що тільки для значень $x \in \left(-\frac{4}{3};1\right)$ графік правої частини такої нерівності розміщений над графіком його лівої частини, тобто, що вказаний проміжок є шуканою множиною розв'язків. Заради справедливості треба визнати, що у випадку, коли горб, що виникає в параболи під дією модуля, перетинає відповідну пряму, наше "читання" відповіді з картинки затягується. Але тоді й аналітичне розв'язання відповідної до картинки нерівності теж ускладнюється.

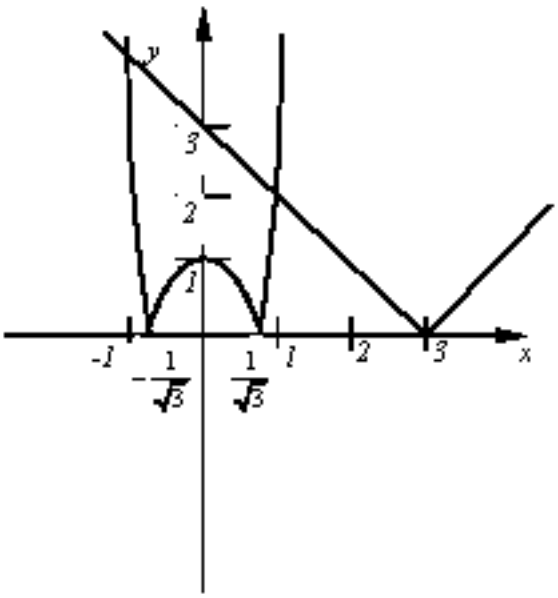


Рис. 3

Звичайно, не в кожному випадку нерівність розв'язується відразу добросовісною побудовою графіків її лівої і правої частини. Деколи для доведення нерівності до графічної кондиції слід виконати попередні нескладні перетворення. Зупинимося в зв'язку із цим на нерівності $\log_x(2x+a) > 2$, розв'язання якої потребує розгляду різних значень дійсного параметра a. Попередньо використовуючи властивості монотонності логарифмічної функції, які наочно демонструються на графіках, залежних, очевидно, від основи логарифма, замінюємо дану нерівність рівносильною сукупністю двох систем

$$\begin{cases} x>1 \\ 2x+a>x^2 \end{cases} \quad \begin{cases} 0<x<1 \\ 0<2x+a<x^2 \end{cases}$$

Переписавши нерівності у вигляді

$$\begin{cases} x>1 \\ a>x^2-2x \end{cases} \quad \begin{cases} 0<x<1 \\ a<x^2-2x \\ a>-2x \end{cases}$$

і розглянувши їх як нерівності відносно двох змінних, побудуємо на координатній площині (x, a) множину розв'язків цих двох систем (рис. 4).

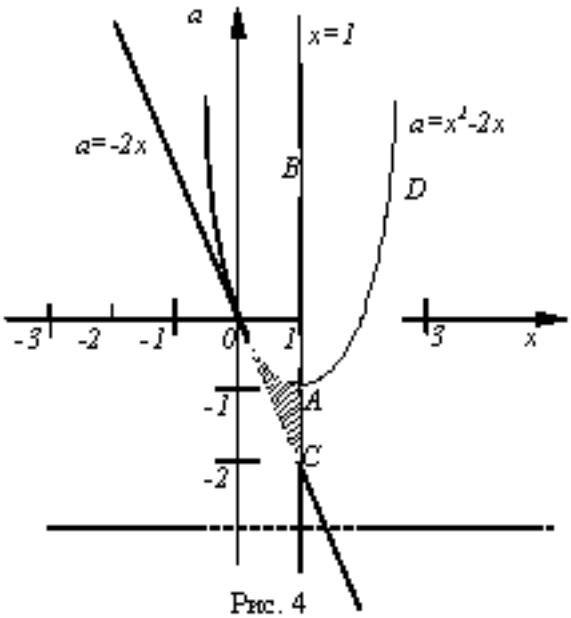


Рис. 4

Подамо рівняння меж заштрихованих областей у вигляді залежностей x від a. Маємо: $x=1-\sqrt{1+a}$ (OA), $x=-\frac{a}{2}$ (OC), $x=1$ (CAB), $x=1+\sqrt{1+a}$ (AD). Розв'язання нерівності завершується описом заштрихованих областей, зміну рівнянь меж яких легко спостерігати, переміщаючи на площині пряму паралельно до осі абсцис уздовж осі ординат. Таким чином,

при $a \le -2$ розв'язків немає, при $-2 < a < -1 : -\frac{a}{2} < x < 1$, при $-1 \le a \le 0 : -\frac{a}{2} < x < 1 - \sqrt{1+a}$, або $1 < x < 1 + \sqrt{1+a}$ і, нарешті, при $a>0: 1 < x < 1 + \sqrt{1+a}$.

Розглянуті приклади дозволяють зробити висновок, що графічна методика зводить проблему розв'язання нерівностей до рівносильної проблеми побудови графіків з одночасним розв'язанням відповідних рівнянь, яка в багатьох випадках виявляється простішою від початкової і виправдовує доцільність використання такого зведення в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Математика. Програма для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку на основі базової загальної середньої освіти. – Київ, 2001. – 25 с.
2. Гельфанд И.М., Глаголева Е.Т., Школь Э.Э. Функции и графики. – М.: Наука, 1973. – С.5-10.
3. Ершов Л.В., Райсмист Р.Б. Построение графиков функций. – М.: Просвещение, 1984. – С.1-8.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Руслана ДОБРИНСЬКА

ПІДГОТОВКА ОСОБИСТОСТІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Для людського суспільства на сучасному етапі характерний потужний вплив науково-технічного прогресу [8, 78]. Інформація в цих умовах є важливим показником не лише рівня наукового розвитку, а й економічної та стратегічної потужності всієї держави. Від якості інформації та швидкості її впровадження залежать темпи розвитку та шляхи підвищення життєвого рівня населення.

Особливістю розвитку індустрії трансформації інформації є засоби та принципи її передачі й обробки, зручні для користувачів своїми властивостями застосування. Інформатизація – це процес переходу до інформаційного суспільства, який забезпечує певний прискорений розвиток виробництва. В широкому значенні інформатизація означає підвищення ступеня інформованості суспільства й кожного його члена зокрема, формування суспільної свідомості на основі науково обґрунтованої картини світу. Технічною основою інформатизації, на думку фахівців, є комп'ютеризація і розвиток системи зв'язку [8, 79-80].

Звичайно, суттєве значення має визначення місця та способу діяльності особистості у такому суспільстві. Зміни, що відбуваються сьогодні в індустрії обробки інформації, її кількості, безумовно, відображаються й на людині. Отже, постає проблема підготовки особистості до діяльності в інформаційному суспільстві. М.Хроменков визначає інформатизацію суспільства як сукупність, нагромадження та відбір наукових, технічних, загальнокультурних знань, які є єдиним ресурсом, що в процесі розвитку людства постійно збільшується і вдосконалюється.

На думку І.Роберт, інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збір, накопичення, продукування, обробка, зберігання, передача та використання інформації, що здійснюється на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну.

Інформатизація суспільства, за І.Роберт, забезпечує:

- активне використання постійно зростаючого інтелектуального потенціалу суспільства, сконцентрованого в друкованому фонді, й наукової, виробничої та інших видів діяльності людини;
- інтеграцію інформаційних технологій з науковими та виробничими, яка ініціює розвиток всіх галузей суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності;
- високий рівень інформаційного обслуговування, доступність будь-якому члену суспільства до джерел достовірної інформації, візуалізацію уявної інформації, суттєвість використаних даних.

Використання відкритих інформаційних систем, розрахованих на охоплення всього масиву інформації, доступної в даний момент суспільству у певній його сфері, дозволяє вдосконалити механізм управління суспільним устроєм, сприяє його гуманізації та демократизації, підвищує рівень добробуту громадян. Процеси, що відбуваються в зв'язку з інформатизацією суспільства, сприяють не тільки прискоренню науково-технічного прогресу, інтелектуалізації всіх видів людської діяльності, а й створенню якісно нового інформаційного середовища, яке забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості [6].

Інтенсивний процес інформатизації не залишив без уваги й систему освіти, де сьогодні здійснюється впровадження різноманітних технічних інформаційних засобів. У даному питанні ми ставимо за мету розглянути і з'ясувати можливості обміну словесно-візуальною інформацією, проблеми, які пов'язані з цим. Для цього ми дещо звузимо межі інформаційного суспільства і зупинимось на вихідній категорії "навчання", яка виражає суттєво-практичну об'єктивну діяльність суспільних індивідів (учитель та учні).

Можна стверджувати, що процес навчання, а саме його елемент – учіння – це певні комбінації навчальної інформації та маніпуляції з нею, як-то обробка, нагромадження, диференціація якої має першочергове значення для результату засвоєння знань та вмінь учнів. Але процес учіння в такому виразі не можна інтерпретувати лише в межах однієї науки (наприклад, педагогіки), оскільки суттєвий вплив на зовнішній вигляд навчальної інформації саме у дидактиці мають філософський та психологічний аспекти. Отже, навчальну інформацію як освоєння первинних "азових" наукових знань представимо у тривимірному просторі (хоча, звичайно, не можна не враховувати і біологічний, фізіологічний, соціологічний підходи до даної проблеми): філософському, психологічному, педагогічному аспектах.

У філософському аспекті навчання (і перш за все, його елемент – учіння) розглядається як специфічна форма пізнання. Гносеологічному аналізу підлягає, наприклад, навчальний матеріал з точки зору його взаємозв'язку з розвитком відповідної наукової дисципліни і під час дослідження процесу учіння на перший план вступають відношення між суб'єктивним і об'єктивним [1, 19], між змістом і формою навчальної інформації, між методом та змістом її подання тощо.

Специфіка пізнання, на наш погляд, пов'язана з когнітивним стилем діяльності суб'єкта навчання. Існує різниця в здатності до спілкування, готовності до сприйняття, в здатності утримувати той чи інший зміст інформації, в можливості порівняння його з іншими явищами, здійснювати класифікацію, групування навчальних понять та категорій, у вмінні вносити нові факти у структуру вже набутих знань [5, 119-120].

У філософському аспекті досліджуються основні протиріччя процесу навчання, його рушійні сили, взаємозв'язок між теоретичним й емпіричним рівнями навчального пізнання. Бажання дізнаватися нове про світ спонукає людину сконцентрувати увагу на об'єктах, які надають цю інформацію.

У психологічному аспекті процес навчання і навчальна діяльність досліджувались низкою вчених – психологів. Тлумачення вищезгаданих термінів подано у таблиці 1.

У тісному взаємозв'язку із філософським, а особливо психологічним аспектами інформації існує педагогічний, який перетворює її навчальний вплив або має здатність до визначення, виокремлення з-поміж різноманітної кількості інформації. Навчальна інформація є, звичайно, вужчим поняттям, ніж інформація наукова. Але саме з останньої вона і формується, створюючи новий вид діяльності – навчальну.

На сьогодні зарубіжні та вітчизняні вчені-педагоги визначають низку характеристик, принципів та класифікацій навчальної інформації, з-поміж яких, на наш погляд, слід виокремити такі:

1) понятійність (Б.Ельконін, Є.Ільєнков);
2) взаємозалежний зв'язок між інформаційними сегментами (категорія "інформаційного" часу) (О.Савченко);
3) систематизація та узагальнення (В. Оконь [7], Л. Занков, Р.Штейнер);
4) перевірка на практиці (Я.Коменський, П.Москаленко).

Понятійність, на нашу думку, – це відображення і визначення окремих ключових термінів (ширше – понять), що відбуваються у свідомості кожного учня індивідуально. За результатами першого етапу експериментального дослідження, визначення понять учнями других класів відбувається такі:

а) за допомогою механічного засвоєння (запам'ятовування) відповідних сегментів інформації (46%);

б) шляхом "випадкового" синтезу чи ймовірного перетворення загальнотеоретичної інформації в процесі відбору потрібної на даний момент кожного учня (хаотичне накопичення) (38%);

в) шляхом утворення ланцюгової реакції, коли більш вузькі поняття використовуються для утворення більш загальних (індукція), і навпаки, із загального поняття виводиться декілька вузьких та більш конкретних (дедукція, застосування мислення). Такий процес яскраво демонструється при виведенні певного граматичного правила, якщо:

- учень знає і розуміє його й застосовує свої знання при правильному виконанні практичного завдання, пояснюючи відповідне правило (9%);
- учень правильно виконує практичне завдання, з якого може вивести типове для нього правило (завдання) для цього і подібних завдань (7%).

Таблиця 1

Автор	Тлумачення процесу навчання та його складових: навчальної діяльності, учіння
С.Рубінштейн	Навчання не самостійна діяльність, а процес, який здійснюється як компонент і результат діяльності, в яку він включений. Научування, доведене до завершальних результатів, здійснюється двома способами в певному співвідношенні: один з них спеціально спрямований на оволодіння знаннями та умінням, як на свою пряму ціль; другий приводить до оволодіння цими знаннями й уміннями опосередковано, через інші цілі [8, 600].
Д.Ельконін	Навчальна діяльність є провідною для молодших школярів. Це особлива діяльність школяра, яка свідомо спрямована на здійснення цілей навчання і виховання і яка сприймається ним як особиста мета. Це перш за все діяльність, внаслідок якої відбуваються зміни в самому учневі. Мотивом навчальної діяльності може бути тільки навчально-пізнавальний інтерес, спрямований на "оволодіння узагальненими засобами дій у сфері наукових понять" [13, 46].
П.Гальперін	Навчальна діяльність – цілісно організована діяльність, під час якої формування розумових дій учнів були націлені на оволодіння загальними способами дій. В основу організації навчання розумових дій має бути покладений III тип навчання, коли учні самостійно, на основі даних їм загальних принципів, складають орієнтовану основу дій для засвоюваних розумових дій [1, 36-37].
В.Давидов	Учіння з самого початку має носити характер науково-теоретичної діяльності учнів, щоб основним змістом навчання були наукові, не емпіричні знання. Навчання повинно бути спрямованим на формування в учнів науково-теоретичного мислення. В основу навчання покладено "принцип змістового узагальнення й утворення теоретичного поняття, який полягає у виділенні узагальненої форми певного розмаїття явищ, у з'ясовуванні походження змісту поняття... Наступне засвоєння може здійснюватися шляхом просування від абстрактного до конкретного" [3, 374].

О.Савченко визначає орієнтування в часі як організаційне вміння, оволодіння яким – одна з головних ознак культури розумової праці. Молодший школяр поступово привчається без відволікань включатися в роботу, працювати в потрібному темпі. Оцінюючи будь-яке завдання, О.Савченко радить закладати в свідомість учня орієнтир: добре справлятися з роботою – означає виконати її правильно у відведений час [9, 173-174]. Формування в молодших школярів почуття часу складний і тривалий процес, адже час немає наочної форми, він завжди сприймається суб'єктивно. Час на уроці діти сприймають теж по-різному, залежно від інтересу, посильності навантаження [9, 174].

Ми маємо на меті, згідно з вище зазначеним трактуванням навчального часу, проаналізувати категорію "інформаційного часу" для учня початкової школи, яка, на нашу думку, полягає у взаємозалежності між сегментами навчальної інформації (так звана "минула", "теперішня" і "майбутня" інформація). Категорію часу можна характеризувати як теоретичне розуміння і вміння пояснити, ув'язати на практиці попередній досвід з новою ("майбутньою") інформацією "про..."

Категорія "інформаційного" часу – це видозміна (трансформація) інформації в часовому поясі: минула, теперішня – інформація "про", тенденції майбутньої. Інформація "про..." для учня завжди нова, але не завжди повністю невідома, оскільки наповнюваність її визначена межами підтеми, теми, розділу, підручника. Пов'язати окремі інформаційні сегменти, наприклад, визначення тексту, поняття про абзац, зв'язок між реченнями у тексті, частини тексту, можна у межах підручника, оскільки вивчення наступних розділів "Слово. Значення слова", "Будова слова", "Частини мови" відбувається у тісному взаємозалежному зв'язку як із реченням, так із текстом у цілому.

Користуючись класифікацією В.Оконя [7], можна стверджувати, що принцип системності пов'язується з формуванням цілісної системи предметних знань, іноді знань у рамках певного циклу предметів. Базуючись на ідеях інтеграції та цілісності знань учнів, доцільно розглядати цю проблему ширше, а в контексті формування цілісної системи знань – у межах всього навчального процесу [4, 49]. Систематизація інформації має на меті: утворення чіткої системи узагальненої, індивідуально відібраної кожним учнем відповідної інформації "про..." й становлення на цьому ґрунті теоретико-практичних знань у відповідній галузі.

Л.Занков серед розроблених ним принципів спрямованості на досягнення загального розвитку учнів, який повинен забезпечувати й успішність результатів навчання, визначає навчання на високому рівні труднощів. У фундаментальній праці "Навчання і розвиток" Л.Занков наводить ширше пояснення. Так, він вказує, що принцип навчання на високому рівні труднощів характеризується тим, що підвищує деяку абстрактну "середню норму трудності", розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і напрямок. Якщо навчальна інформація та методи її вивчення такі, що перед школярами не виникає перешкод, які необхідно подолати, то розвиток дітей іде повільно і слабко [1, 25].

Інтерпретація – це відтворення переважно в узагальненому вигляді навчальної інформації кожним учнем індивідуально. Інтерпретація інформації характерна однаково як для вчителя, так і для учня. У процесі інтерпретації відбувається і відбір, і синтез, і трансформація, і диференціація інформації, яка, групуючись у певну структуру, відтворюється завжди індивідуально. До інтерпретації навчальної інформації ставиться вимога – науково доведені ("стандартні") категорії непорушні (наприклад, категорії числа, відмінка, роду), але можуть бути доповнені індивідуальним практичним досвідом.

Тісно пов'язане зі систематизацією узагальнення інформації, як уже зазначалося вище, – структурування її у певну систему.

Навчальну теоретичну інформацію завжди (або майже завжди) можна перевірити на практиці. У цьому випадку спрацьовує один з принципів навчання – зв'язок із життям. Тобто теоретична інформація – більш загальна і здебільшого у стислому вигляді – втілена саме в практичних завданнях – як поданих у підручнику, так і у різних видах робіт (контрольні, самостійні, твори, диктанти тощо), запропонованих учителем. Загалом така характеристика навчальної інформації, як перевірка на практиці, звичайно, має ширше значення і не обмежується ні уроком, ні навчанням як процесом. Вона характеризує загальну грамотність особи в усіх її іпостасях, що на сучасному етапі є серйозною проблемою, яка потребує вирішення й вимагає додаткового досконального вивчення.

З огляду на вищесказане доцільно, на нашу думку, більш детально дослідити інформаційні характеристики інформаційної діяльності. Введення терміна "інформаційна діяльність" [10, 7] є не випадковим, оскільки сучасний період розвитку масштабів виробництва інформації вимагає визначення каналів для циркуляції нагромаджених інформаційних даних та обміну ними, що висуває необхідність розвитку всього рівня інформаційних систем й створення умов для їх сумісності. Це безпосередньо має відношення і до системи науково-педагогічної інформації, яка охоплює вищезазначені навчальні характеристики.

Як у галузі суспільних наук [2, 4-5], так і в галузі педагогічних, як зазначає Л.Силяніна, можна визначити три найбільш значні функції інформаційної діяльності [10, 7]:

1) документально-фактографічну;
2) аналітико-прогностичну;
3) ідеологічну.

Реалізацію цих функцій і співвідношення їх з інформаційними характеристиками подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Функція інформаційної діяльності	**Реалізація**	
	для вчителя [10, 7]	**для учня**
	Пошук, спосіб виявлення	
1) документально-фактографічна	Систематизація необхідних даних, фактів, що містяться у відповідних джерелах, й доведення їх до певної категорії спеціалістів	Визначення загальних понять, їх взаємозв'язку та використання на практиці за допомогою вчителя і на базі теоретичного матеріалу підручника
	Конкретика знань (у широкому значенні слова) сприяє чіткості отримання інших нових знань, обґрунтованості теоретичних узагальнень	
2) аналітико-прогностична	Спрямування науково-педагогічної інформації на вивчення світового потоку наукової літератури й виявлення пріоритетних напрямків, перспективних ідей та тенденцій	Самостійне опрацювання навчального матеріалу в позаурочний час з метою удосконалення і закріплення нагромаджених знань (на базі вправ, запропонованих учителем)
3) ідеологічна	Оцінювання політичної, соціально-групової та світоглядної орієнтації зарубіжних досліджень	Інтерпретація навчальної інформації з висвітленням власної точки зору, звязок проблеми з поняттям; формування початків світогляду; відстоювання на основі теоретично-наукового доведення власної точки зору (на базі навчання учнів мистецтва полеміки, дискусії)

Реалізацію даних функцій для вчителя стимулює науково-педагогічна інформація, а для учня – навчально-педагогічна. На базі цих двох типів інформації ґрунтується й відповідна діяльність. Різниця між даними інформаційними типами полягає у тому, що навчальна інформація формується із наукової, але дещо узагальнюється і сегментується за віком та рівнем інтелектуального розвитку учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід. (Дидактичний аспект). – Харків, 2000. – 120 с.
2. Виноградов В.А. Совершенствование информационной базы общественных наук – важный фактор их эффективного развития в условиях перестройки. – М.: ИНИОН, 1988. – 18 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: П-ва, 1972. – 424 с.
4. Козловська І.М., Собко Я.М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С.48-51.
5. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании. Монография. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. // www. pedagogika.ru.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – 2 изд. – М., 1946. – 704 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
10. Скляпина Л.Н. Основные функции научно-педагогической информации в системе непрерывного образования и пути их реализации // Лингвистическое и информационное обеспечение автоматизированной системы научно-педагогической информации: Сборник научных работ// Редкол.: Л.Н. Скляпина (отв. Редактор) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 114 с.
11. Суханов А.П. Информация в жизни человека. – М.: Политиздат, 1983. – 112 с.

12. Хроменков Н.А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974. – 358 с.

Ольга КОРЧЕВСЬКА

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ І КОМП'ЮТЕР

Збільшення загальної тривалості навчання у школі до 12 років, запровадження 4-річної початкової школи з шестирічного віку відкриває нові перспективи у навчанні учнів. Перед школою постає завдання максимально ефективно використати збільшення тривалості навчання, зокрема навчання математики. Прийняття Державного освітнього стандарту дає учителеві можливість у межах чітко визначеного навчального часу більш гнучко задовольняти освітні потреби школярів.

Неоднакові розумові здібності учнів, які навчаються в одному класі, зумовлюють впровадження рівневої диференціації на уроках математики вже у початковій школі. Урок математики може мати різний ступінь використання додаткового матеріалу, а останній має різні форми і різне призначення. Для слабших учнів – це всеможливі способи індивідуальної допомоги під час виконання математичних завдань; для сильніших – завдання пропедевтичного характеру, задачі підвищеної складності. Існування стабільних дворівневих підручників з математики, різнорівневих дидактичних матеріалів не може повністю розв'язати проблему оптимального використання часу на уроці всіма учнями класу відповідно до їхніх навчальних можливостей. Тому вчитель, як і 30 років тому, змушений виготовляти картки з індивідуальними завданнями. Це далеко не проста справа, якщо вчитель має на меті з допомогою карток організувати на уроці самостійне розв'язування учнями задач різної складності. В цьому випадку не достатньо написати на картці зміст задачі, нерідко потрібна ілюстрація, підказка тощо. До однієї і тієї самої задачі іноді треба заготувати на кількох картках допомогу різного ступеня деталізації, яка може бути запропонована учням з неоднаковими розумовими здібностями або одному учневі в різні моменти часу на уроці. Все це ускладнює роботу вчителя, потребує його постійної уваги до учнів, які працюють нібито самостійно.

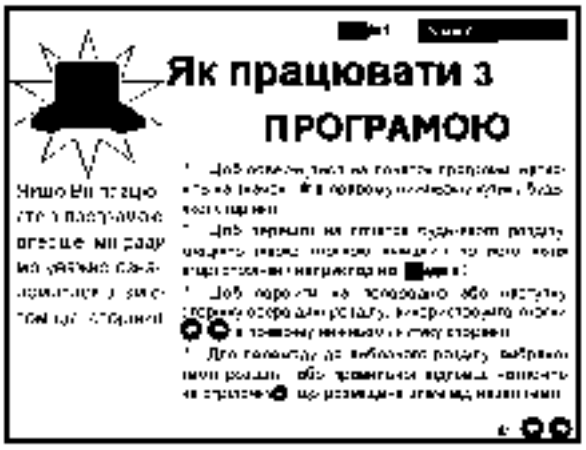
Впровадження у школі нових інформаційних технологій може значною мірою полегшити роботу вчителя. На нашу думку, вже у початкових класах можна використовувати комп'ютер як засіб програмованого навчання на уроках математики.

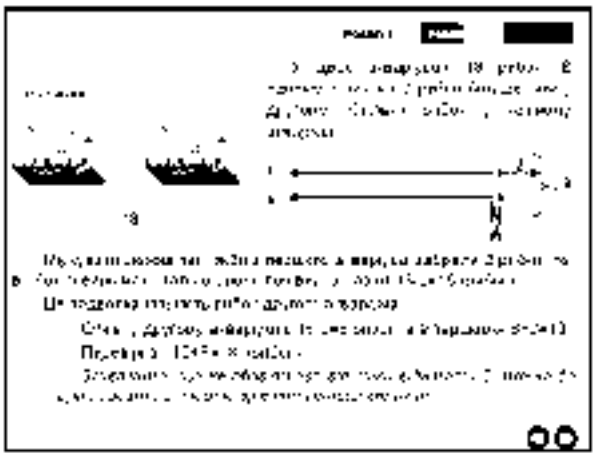
Нами зроблена спроба диференціювати навчання математики у початковій школі з використанням комп'ютера. Зокрема, створена навчальна програма для розв'язування типових задач на знаходження чисел за їх сумою і різницею та за сумою і кратним відношенням. Ці задачі передбачені програмою 5-6 класів, але у підручниках з математики для 3 і 4 класу вони подані як завдання підвищеної складності. Тому в початкових класах наша програма може бути використана для навчання сильніших учнів розв'язувати ці задачі, а в наступних класах – як допомога вчителю в роботі з усіма учнями класу.

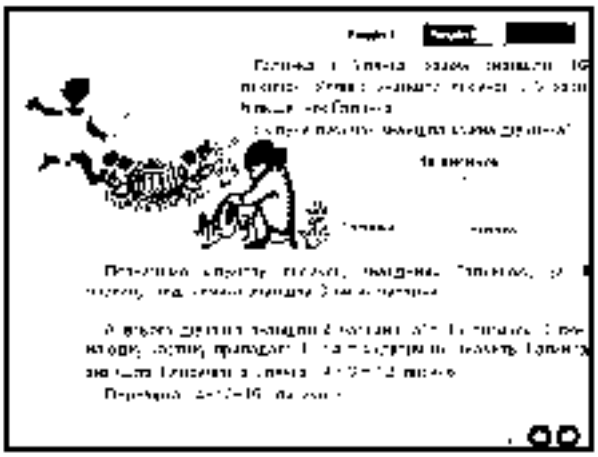
Програма складається з таких частин:

1. Як працювати з програмою.
2. Розділ 1. Методи розв'язування задач.
3. Розділ 2. Зразки розв'язування складніших задач.
4. Розділ 3. Самостійне розв'язування задач.

У першому розділі спочатку подаються розв'язання двох задач: № 1 – на знаходження чисел за їх сумою і різницею і № 2 – на знаходження чисел за їх сумою і кратним відношенням:

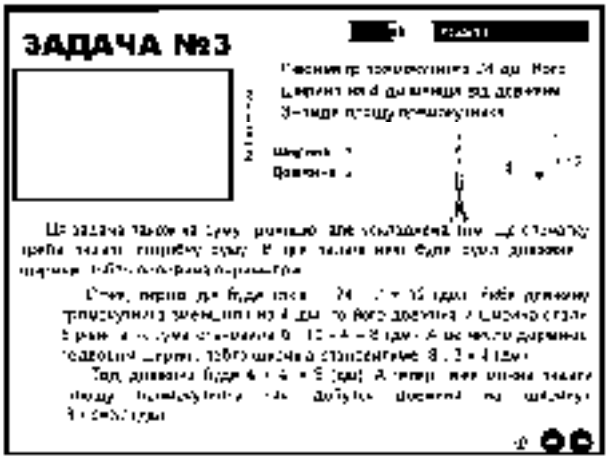


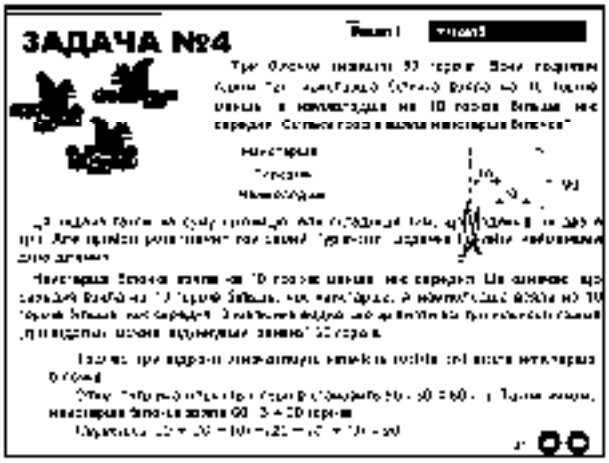


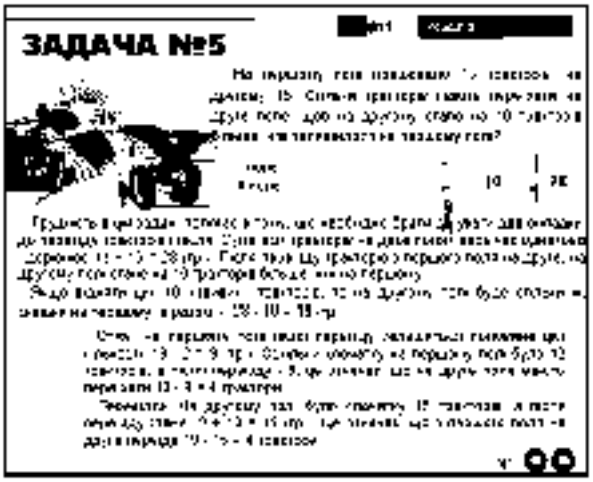


На прикладі цих задач учень знайомиться з методами розв'язування типових задач цих двох груп. Закінчується перший розділ теоретичним узагальненням про структуру і способи розв'язування цих задач.

У другому розділі розв'язано 7 задач, які є дещо складнішими, але зводяться до цих двох типів. Наведемо зразки трьох таких задач:

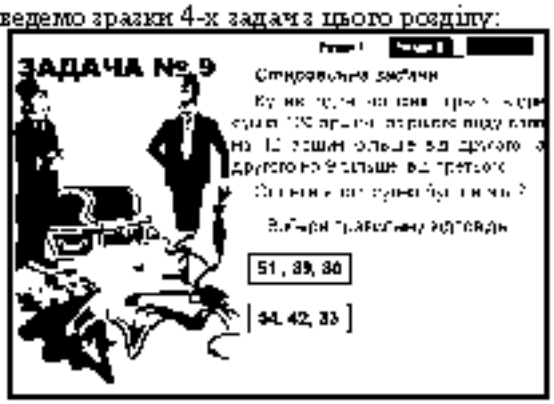


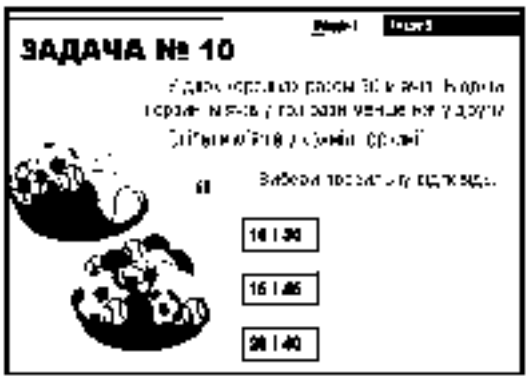


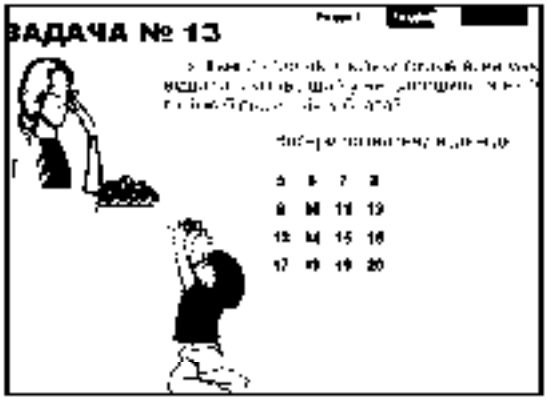


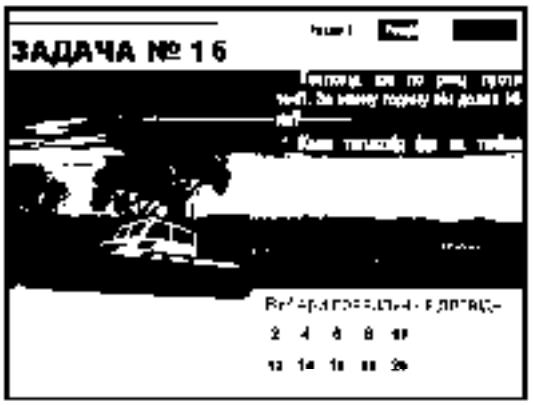
Задачі другого розділу знайомлять учнів з ускладненнями, які можуть виникнути при розв'язуванні задач даної групи. Учні вчаться зводити ці ускладнені задачі до типових і користуватися стандартними методами їх розв'язання.

Третій розділ пропонує учням самостійно розв'язати ряд задач (у програмі їх подано 18). Наведемо зразки 4-х задач з цього розділу:

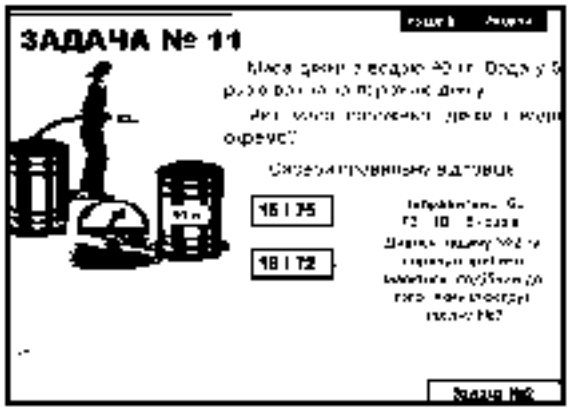


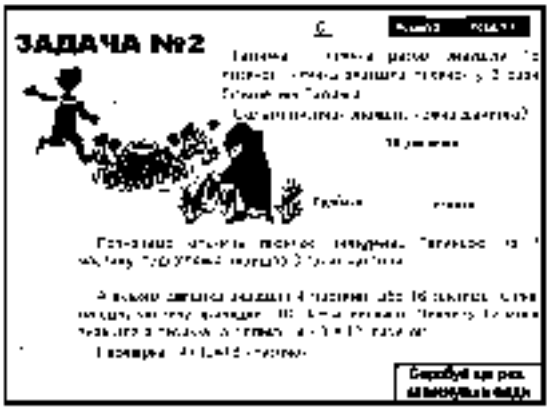


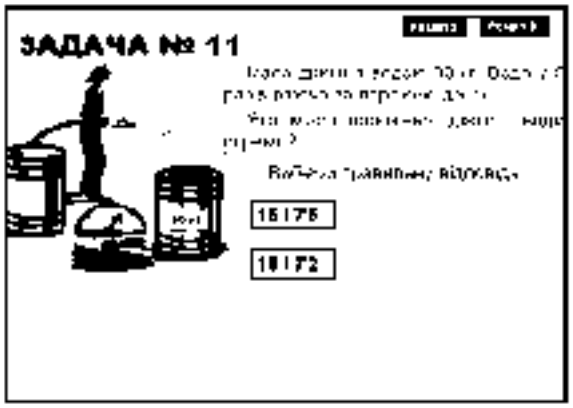




Учень повинен уважно прочитати умову та запитання задачі і вибрати серед поданих

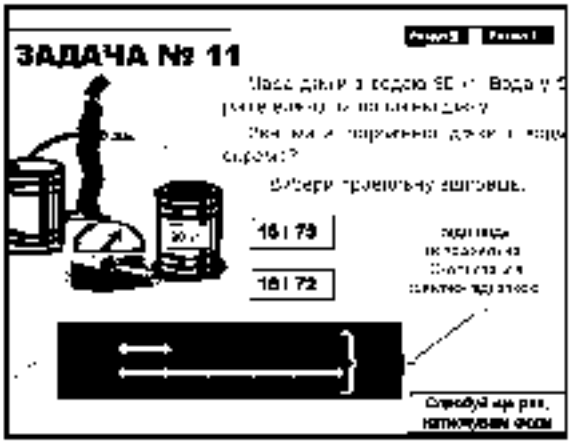


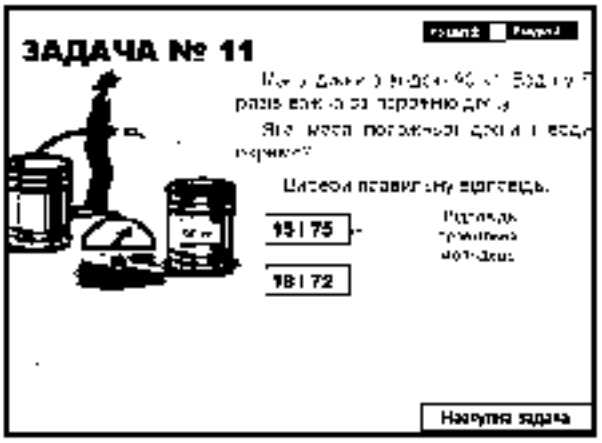




варіантів правильну відповідь. Множина відповідей підібрана з врахуванням типових помилок, які може допустити учень при розв'язуванні цих задач. Якщо відповідь вибрана правильно, він отримує наступну задачу. Якщо відповідь неправильна, програма пропонує учневі ще раз розв'язати цю задачу, скориставшись підказкою. Цей процес може повторюватись декілька разів, при цьому підказки щоразу стають більш детальними і висвітлюють задачу з різних сторін.

Покажемо повний цикл роботи над задачею на прикладі:



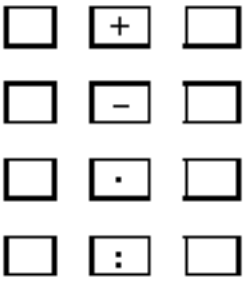


Ми переконалися, що наша програма полегшує роботу вчителя на уроці, допомагає учням глибше зрозуміти суть розв'язування таких задач. Ця програма буде корисною і для батьків, які хочуть допомогти своїм дітям працювати над такими задачами вдома.

Програма зручна в користуванні. За допомогою гіперпосилань можна переходити з будь-якого місця програми до початку кожного розділу, починати роботу над програмою з будь-якої задачі (якщо робота була перервана). Яскрава графіка, анімаційні та звукові ефекти дозволяють учневі краще усвідомити суть задачі.

Впевнившись у корисності таких програм, ми приступили до створення контролюючої програми, яка дасть можливість учителю початкових класів полегшити диференціацію роботи на уроці математики під час розв'язування обов'язкових задач.

На екран комп'ютера виводиться текст задачі та два ряди порожніх "віконець" і знаки дій:



Віконця призначені для введення учнем чисел умови задачі, висвітлення проміжних результатів і відповіді. Коли розв'язування закінчено, комп'ютер звіряє отриману відповідь з правильною відповіддю.

Спроба використати комп'ютер на уроках математики в початкових класах є новою. Нам не вдалося знайти подібних програм в Україні. Програма для розв'язування задач на знаходження чисел за їх сумою та різницею і за сумою та кратним відношенням була випробувана вчителями в Тернопільських ЗОШ № 12 і № 16 та в Червоноградській ЗОШ № 13 Львівської області.

Сподіваємося, що наші програми дійсно будуть корисними для вчителів, учнів, батьків.

Іван ЦІДИЛО

КОМП'ЮТЕРИЗОВАНІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ УЧНІВ VIII-IX КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається широке впровадження нових інформаційних технологій у різноманітні сфери суспільного життя і види діяльності. Нові інформаційні технології все ширше проникають і в навчальний процес сучасної школи. Орієнтовані на використання комп'ютерів системи навчання, в основу яких покладено принцип неантагоністичного вбудовування нових інформаційних технологій в діючі дидактичні системи, гармонійного поєднання традиційних та нових інформаційних технологій навчання, є одним із шляхів впровадження нових інформаційних технологій (НІТ) у навчальний процес.

Як показують дані педагогічних досліджень, завдяки використанню комп'ютера в учнів вдосконалюється механізм саморегуляції та самооцінки, покращується пам'ять, розвиваються здібності, концентрація уваги. Незважаючи на велику значущість, значного поширення нові інформаційні технології поки що не набули. Є ще багато малодосліджених психолого-педагогічних і не розв'язаних методичних проблем. Недостатнє програмне забезпечення і слабка комп'ютерна база у загальноосвітніх школах. Такий стан справ особливо характерний для трудового навчання. Хоча саме персональний комп'ютер міг би поглибити індивідуалізацію трудового навчання, технологічну підготовку учнів. З його допомогою можна кардинально розширити можливості розвитку технічного мислення, конструкторсько-технічних здібностей.

Досліджуючи проблему "комп'ютер у трудовому навчанні", потрібно врахувати той факт, що лише за допомогою ЕОМ ми не навчимо учнів обробки різних матеріалів, не сформуємо уміння та навички, які становлять основу загальнотрудової підготовки.

Опитування дев'ятикласників загальноосвітніх шкіл №11,15,17 м.Тернополя показало, що із 128 учнів 32,8% задовольняють свої інтереси на уроках трудового навчання. 82,4% опитаних відвідують комп'ютерні курси (гуртки). При цьому тільки 11,2% самостійно прагнуть до покращення своїх результатів на уроках трудового навчання.

Переорієнтація трудової підготовки школярів на особистість кожного з них із врахуванням індивідуальних здібностей, якостей і властивостей особистості, які проявляються у вибірковому ставленні до того чи іншого виду діяльності (об'єкта, знаряддя, процесу, результату праці), врахування інших особливостей особистості (сприйняття, пам'ять, увага і ін.) розглядаються у взаємозв'язку із здібностями та інтересами. В даній статті зроблено спробу показати можливість застосування комп'ютеризованих навчальних завдань для здійснення індивідуального підходу до учнів VIII-IX класів у процесі трудового навчання з метою розвитку вміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, ефективно використовувати інформацію з різних сучасних джерел.

Такі функції вчителя, як, наприклад, організація диференційованого процесу навчання з врахуванням можливостей учнів, реалізація систематичного зворотного зв'язку та відповідної корекції процесу навчання та інші можуть бути істотно посилені за допомогою ЕОМ.

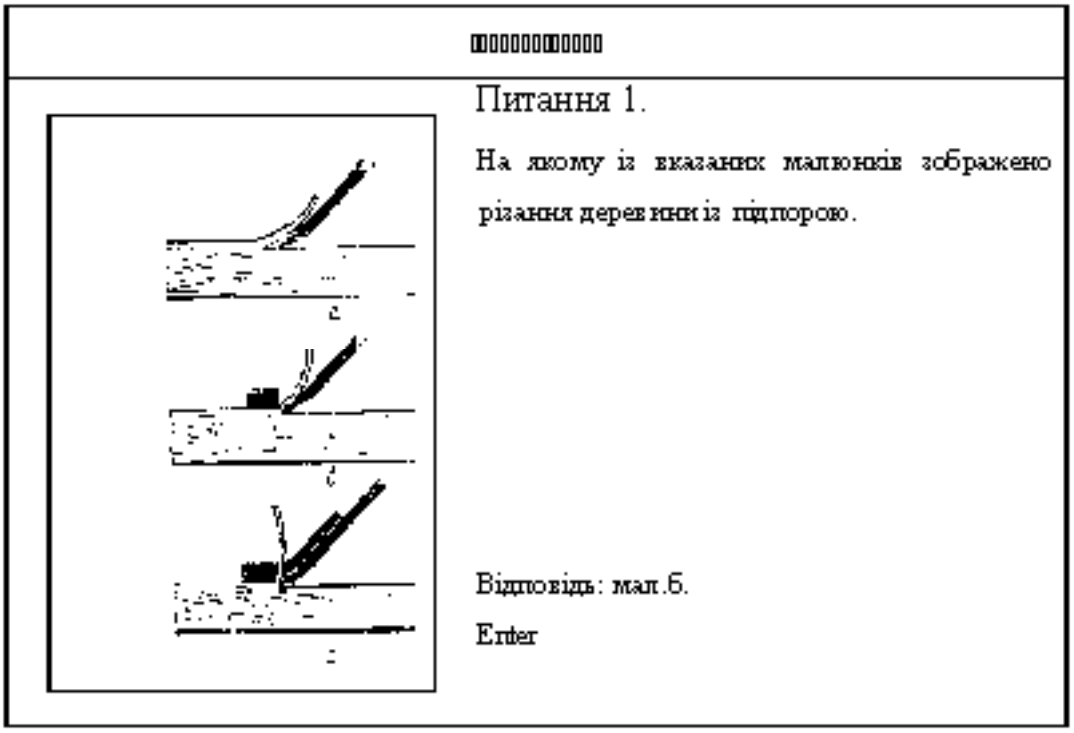
При розробці даних завдань використана теоретично й експериментально обґрунтована класифікація умовних груп учнів з врахуванням домінуючих у трудовому навчанні особливостей учнів. Підкреслимо, що більшість завдань за своїм змістом запозичено нами із літератури (див., наприклад, 5). Запропоновані завдання поділяються на чотири групи. Перша група – найменш складні, друга – більш складні завдання і т.д.

Перша група включає програмовані завдання на впізнавання, розрізнення, класифікацію та упорядкування. Завдання перших трьох типів пропонують вибір із можливих двох і більше варіантів їх вирішення, в тому числі помилкових, одного або декількох правильних. Із основного меню програми "Деревообробка", "Металообробка" вибрати потрібний напрямок. Для цього необхідно встановити стрілку-курсор на відповідну команду основного меню таким чином, щоб у верхньому рядку меню з'явився напис "Меню <<Деревообробка>>". При натисканні лівої клавіші "миші" або клавіші <Enter> на екрані відкриється вікно із першим

питанням [2] (мал.1). Для правильної відповіді необхідно натиснути потрібну букву, яка буде сприйнята як відповідь.

У завданнях на розрізнення правильних відповідей декілька. Наприклад: *Питання 2.* Які із названих порід деревини найбільш придатні для точіння?

Завдання на класифікацію передбачають вибір із програмованих відповідей ті, які об'єднані якимось узагальнюючим поняттям. Із основного меню програми, як наведено вище, вибираємо напрямок "Металообробка". *Питання 3.* Як називається шкала, що нанесена на рухомі губки штангенциркуля? А – поділки; Б – лімб; В – ноніус; Г – рухома шкала. Відповідь: В Enter. Питання на впорядкування. Натискати цифри для відповіді треба послідовно, без використання пробілів та ком. Якщо цифра була натиснута помилково, то її виправляють клавішею <←>(BS). Завершують відповідь клавішею <Enter>. *Питання 4.* Проставте номери дій для фрезерування плоскої поверхні. 1.Відвести заготовку від фрези. 2. Налаштувати станок на задану частоту обертів. 3. Опустити та відвести стіл у вихідне положення. 4. Включити електродвигун. 5. Плавно підвести заготовку, щоб вона дотикалась до фрези. 6. Включити станок. 7.Встановити по лімбу задану глибину фрезерування. 8. Здійснити поздовжню подачу маховиком. Відповідь: 24517863 Enter.



А – сосна; Б – дуб; В – береза; Г – ясен; Д – осика. Відповідь: В,Д Enter.

Завдання *другої групи* (другого ступеня складності), на відміну від першої, не містять підказки. Вони пропонують часткове або повне відтворення школярами засвоєних раніше теоретичних відомостей або їх застосування в стандартних ситуаціях. До цієї групи належать: завдання-підстановки, в яких спеціально пропущено слово, фразу, інший елемент тексту; конструктивні завдання, виконання яких пов'язано із самостійним відтворенням учнями техніко-технологічних відомостей або із графічним доопрацюванням малюнка; типові завдання, в яких отримані знання застосовуються в стандартних ситуаціях. Приклад завдання-підстановки. *Питання 5.* Пила являє собою диск, або стрічку із … … . Відповідь: Насіченими зубами Enter.

Наступні завдання – конструктивні. *Питання 6.* Назвіть два основні види столярних пил залежно від їхньої конструкції. Відповідь: натягнуті, не натягнуті. Enter. *Питання 7.* Визначте причину утворення на поверхні обробки виступу під час плоского фугування. Відповідь: вищерблене лезо ножа Enter.

Для останніх трьох прикладів необхідно набрати правильні слова-відповіді. Завершують відповідь клавішею Enter.

До *третьої групи* входять нетипові завдання, які потребують евристичних, нестандартних дій. *Питання 8.* Як пристосувати процес свердління на постійно задану глибину? Відповідь: закріпити обмежувач на свердлі Enter.

Завдання *четвертої групи* – творчі проекти. Учням пропонується завдання в декількох варіантах залежно від того, чи є в умові завдання підказка; якщо вона є, тоді ще від того, наскільки цим полегшує пошук конструкції виробу.

Варіант 1. Сконструювати підставку для горняток.

Варіант 2. Сконструювати підставку для горняток. Підставка повинна: а) передбачати положення горнят у підвішеному вигляді; б) бути стійкою; в) мати естетичний вигляд.

Варіант 3. Сконструювати підставку для горняток. Підставка повинна: а) передбачати положення горнят у підвішеному вигляді; б) бути стійкою; в) мати естетичний вигляд. Для її виготовлення можна використати дерев'яні заготовки.

Варіант 4. Сконструювати підставку для горняток. Підставка повинна передбачати положення горнят у підвішеному вигляді. Підставка може складатися із: дерев'яної стійки; декількох вішаків.

Варіант 5. Доконструюйте підставку для горняток, що складається із дерев'яної стійки та декількох вішаків. Передбачте в її конструкції стійку основу та виберіть надійний спосіб кріплення вішаків до стійки.

Натискання клавіші Enter приведе до послідовного виведення усіх варіантів-завдань, що містять підказки.

Виконання таких завдань на заняттях із використанням комп'ютерів має творчий характер. Учитель має змогу встановлювати початковий рівень знань та вмінь учнів, а комп'ютер виконує допоміжну функцію – зберігає та перетворює інформацію. При цьому слід звернути увагу на переваги використання комп'ютера на уроках: з'являються можливості діагностувати рівень знань учнів (але це можна зробити і без машини, наприклад, як письмову роботу), опрацьовувати одержані результати, видавати вчителеві результати аналізу. При підготовці навчального матеріалу багато елементів технічної роботи учителя можна перекласти на комп'ютер. Можливість використання комп'ютера тут дуже значна – від довідкової системи до засобу моделювання всеможливих процесів і явищ.

Необхідною умовою виконання завдань є досягнутий рівень розвитку учня. При його визначенні диференційовані завдання використовуються як контрольні. З їх допомогою можна отримати інформацію про рівень знань та умінь, про деякі особливості школярів, які домінують на уроках трудового навчання, і ті, що потребують першочергового врахування. Так, якщо учень може виконувати диференційовані завдання тільки першого ступеня складності, тобто досягнув умовно лише першого рівня розвитку, то це означає, що для нього характерні недостатня міцність запам'ятовування навчального матеріалу, невисокий рівень пізнавальних процесів, логічного мислення (за даними, таких учнів в середньому 2-4). Другий рівень розвитку (цьому рівневі відповідає більшість школярів, які успішно виконують завдання другого ступеня складності) свідчить про міцне запам'ятовування матеріалу, розуміння сутності технічних понять, принципу роботи технічних пристроїв, здатність до виконавчої діяльності в сфері технічної праці. Третій та четвертий рівні розвитку дають підстави для високої оцінки здібностей до технічної праці, творчої активності і нестандартності мислення. Учнів, які успішно виконують завдання четвертого рівня складності, можна вважати найбільш здібними та обдарованими.

Більші можливості для індивідуалізації трудового навчання у VIII-IX класах відкриває використання комп'ютеризованих диференційованих завдань. У процесі виконання індивідуальних завдань учень вибирає оптимальний для себе темп, виключається негативний вплив інших учнів.

Аналіз психолого-педагогічних, фізіологічних, санітарно-гігієнічних досліджень, наявного досвіду свідчать про доцільність і необхідність використання комп'ютерів у навчальному процесі, починаючи з VII-VIII класів (приблизно 13-річний вік), коли в дітей уже формується абстрактне, теоретичне мислення, виникає потреба зняття рутинних, суто технічних операцій

стосовно обчислень, графічних побудов, чисельних експериментів, які необхідно виконувати для обґрунтовування теоретичних висновків, узагальнень, перевірки гіпотез, оформлення результатів досліджень і т.п.

Неабияке значення використання даних завдань на комп'ютері має для самоосвіти, розвитку в учнів уміння самостійно працювати з навчальним матеріалом. Для учня відкривається можливість самостійно обирати темп роботи, складність завдань та індивідуально підходити до їхнього розв'язку. Однак вирішальним моментом у цьому питанні є позиція вчителя. Звичайно, у кожного педагога є роками апробована методика викладання; він витрачає не так багато часу для підготовки до занять. Раптом, у нових умовах, від нього вимагають змінити стиль роботи, почати працювати з комп'ютером. Якщо вчитель вирішить залучити ПК до навчання, то буде змушений витрачати значно більше часу на підготовку до занять, причому не вдома, у комфортній обстановці, а в школі за допомогою фахівця з інформатики. Таким чином він сам виступає в ролі учня, що досить-таки зачіпає його самолюбство. Проте проведене опитування вчителів м.Тернополя засвідчує необхідність використання комп'ютера на уроках трудового навчання (64,5% опитаних).

Зробивши висновки, зазначимо, що проблема застосування комп'ютерів у трудовому навчанні ще дуже мало досліджена, тим більше щодо здійснення індивідуального підходу до учнів 8-9 класів, які переходять до більш поглибленого профільного навчання. В статті зроблено спробу показати деякі можливості створення та застосування навчальної комп'ютерної програми для переорієнтації навчального процесу на особистість школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архіпова Т.Л. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів 7-9 класів у процесі вивчення геометрії з використанням комп'ютера: Автореферат дис. ...канд..пед.наук. – Херсон, 2002. – 20 с.
2. Комп'ютерна навчальна програма "Майстер" (трудове навчання): Методичні рекомендації по використанню у навчальному процесі 5-7 класів / Укл. Ващук О.В. / Наук.кер. О.М.Христіанов. – Бердянськ: Бердянський педагогічний інститут імені П.Д.Осипенко, 1999. – 28 с.
3. Лупан І.В. Підвищення рівня теоретичних знань старшокласників на основі комп'ютерно-орієнтованої системи навчання алгебри і початків аналізу: Автореф... канд. пед. наук. – Кіровоград, 2002. – 16 с.
4. Муравьев Е.М., Молодцов М.П. Практикум в учених мастерских: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2120 "Общетехн. дисциплины и труд" и учащихся пед. уч-щ по спец. №2008 "Преподавание труда и черчения в неполной сред. шк.": В 2 ч. – Ч. 2. Обработка древесины и пластмасс/ Подред. Е.М.Муравьева. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.: ил.
5. Терещук Г.В. Дифференцированные задания как средство индивидуального похода к учащимся // Школа и производство. – 1992. – №11-12. – С.8-11.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Олександра ЯНКОВИЧ

СОЦІАЛЬНА РОБОТА І СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В УКРАЇНІ В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА XV-XVII СТОЛІТТЯ)

Досліджуючи історію соціальної роботи у зарубіжних державах та в Україні, автори (А.Горілий, К.Кузьмін, В.Мельников, Б.Сутирін, М.Фірсов, Є.Холостова та ін.) не достатньо розглянули проблеми підтримки потребуючих та соціально-педагогічні процеси епохи Українського Відродження. Проте саме в цьому періоді простежуються самобутні форми допомоги нужденним, переплетення напрямів суспільної опіки, через що доцільним є здійснення ретроспективного аналізу соціальної роботи і соціального виховання та їх відображення у науково-педагогічній творчості.

Втративши свій культурний цвіт у боротьбі з монголо-татарською навалою, Київська Русь, її українські землі стали здобиччю литовських, польських і угорських феодалів. Поневолювачі українського краю повсюдно запроваджували католицьку віру, намагалися витіснити зі сфери вжитку та культурного життя рідну мову. Полонізація українського народу набула великого розмаху, та саме колоніальний гніт розбудив національну свідомість українців.

Українське культурне відродження розгорталося на національній основі, але, безперечно, в тісному зв'язку зі світовими культурними процесами і під їх впливом. На розвиток суспільної думки, освіти і культури справили вплив ідеї Гуманізму і Реформації, які панували у Європі в XV-XVII ст. Не зважаючи на велику шкоду, якої завдали Україні монголо-татарські спустошення, чужинські впливи, війни та чвари, закладені з часів Київської Русі традиції благодійницької діяльності не були забуті.

Необхідно відзначити, що епоха Українського Відродження (друга половина XV-XVII ст.) в історії соціальної роботи співпадає з періодом церковно-державної благодійності. Для цього етапу є характерним переплетення двох провідних напрямів суспільної опіки, що взаємно доповнюють один одного. Перший – продовження традицій Володимира Великого та інших князів, які показали приклад особистого благодіяння і захисту вбогих, перестарілих, сиріт й інших потребуючих; другий – посилення організуючого начала, вдосконалення форм і розширення масштабів державної підтримки соціально вразливих верств населення при збереженні і заохоченні благодійницької діяльності церкви.

Значну соціальну допомогу потребуючим у вказаний період продовжували надавати монастирі та церква. Крім релігійної і просвітницької діяльності, монастирі розвивали різні ремесла, садівництво, городництво, надавали притулок і допомогу старцям, осиротілим, потерпілим від лиха. Церква поступово перетворилась на духовний центр, що поєднував у собі храм, школу і шпиталь. У храмові дні (празники) біля церков влаштовувалися громадські обіди, обдаровування старців, калік, сиріт. Заохочувалася милостиня і в інші дні.

Основний тягар соціальної допомоги на селі взяла на себе громада, яка несла відповідальність за всіх її членів, особливо за злидарів, жебраків, волоцюг, бродяг. Згідно зі статутом, вона була зобов'язана утримувати убогих, а панський двір мав дбати про забезпечення їх певним заробітком, видачу готівки для придбання найнеобхіднішого.

Керівники громади мали організувати притулок убогим (у спеціальному будинку або вільних хатах). Перестарілим, збіднілим сім'ям односельців допомагали харчами напередодні свят, особливо Великодня і Різдва. Водночас стимулювалося благодійництво. Наші предки вірили, що за обдаровування бідних, скривджених віддається на небесах.

Безвідмовною була громадська допомога погорільцям. Громада із своїх коштів або заможні селяни з власних запасів допомагали потерпілим одягом, харчами, насінням, будівельними матеріалами, влаштовували толоку для зведення житла. Особливу турботу проявляла громада про сиріт і вдів. Для опіки над сиротами створювались сирітські ради.

Специфічним різновидом громад виявились церковні братства, які брали активну участь у вирішенні багатьох соціальних проблем своїх членів і тогочасного українського суспільства. Братства виникли у критичний для України час, коли гноблення рідної культури та православної віри досягло своєї вершини. Саме тоді на громадську арену виступило міщанство – верства українського суспільства, яка досі відігравала незначну роль в історії держави. Воно взяло на себе справу оновлення церковного і духовного життя українців, порятунку віри і народності.

Братська організація має глибокі корені в історії рідної країни. Російський історик С.Соловйов висловив погляд, що первісним громадським об'єднанням, з якого виникли братства, були відомі за князівських часів "братчини", тобто бенкети в складчину, що походили від поганських культових звичаїв і були спільні для всіх слов'ян. Інші дослідники висловлюють припущення, що прототипом пізніших братств слід вважати братство родове.

Великий вплив на устрій і організацію наших церковних братств мали ремісничі цехи, в які організовувалось населення міст з хвилею поширення так званого магдебурзького права. Подібно як у цехах, так і в братствах почали вводитись обов'язкові організаційні статути, що окреслювали права та обов'язки.

Головним осередком братського руху на українських землях вважається місто Львів, на білоруських – Вільно. Найстарішими братствами в Україні були Львівське Успенське та Луцьке Хрестовоздвиженське.

Займаючись різними ремеслами та особливо торгівлею у XV ст., львівські міщани значно поліпшили своє матеріальне становище. У Львові зросло число українських крамниць і будинків. Дехто з міщан нажив дуже велике майно. Зростання економічного добробуту спонукало міщан до суспільних та церковних справ. У своїх громадських прагненнях вони гуртувалися у братствах. У Львові їх було декілька, найстарішим вважається Успенське (1439 р.). Спочатку його діяльність зводилась до опіки над церквою: братчики в складчину купували свічки, ікони. Щороку на свято Успіння робили великий бенкет. Братчики допомагали біднішим своїм членам або їх родинам, разом урочисто здійснювали поховання померлих, виховували в собі риси солідарності і взаємної допомоги. Згодом братська організація зміцніла і розпоряджалась значними фондами. У 1574 році Успенське братство допомогло Івану Федорову спорудити друкарню.

Членом братства могли бути і чоловіки, і жінки. Ознайомившись із статутом, вони проголошували у церкві присягу, після чого записувалися у братський реєстр і сплачували грошовий внесок. Звичайно, головна влада була зосереджена в руках двох старійшин. Вони призначали день і час зібрань; у них зберігались кошти – в одного був ключ, у другого – скринька з грошима та документами. Старійшини мали бути і суддями: братчикам заборонялось звертатись до суду духовного чи світського. Церковні старости, крім догляду за будівництвом храмів, шпиталів, шкіл, завідували церковним майном, книгами, різним скарбом братства. У їх обов'язки входило розшукувати старі літописи. Шпитальні наглядачі виступали посередниками у викупі козаків з турецької і татарської неволі.

Чотири рази на рік урочисто відбувалась церковна служба, після якої братчики влаштовували розкішні обіди для жебраків, калік, хворих і сліпих. Найперший обов'язок кожного братчика – відвідати хворого, зарадити йому, повідомити братство про біду. У цій згуртованості, монолітності, взаємовиручці виховувались почуття взаємної любові, великої єдності. Почесною місією братств була побудова шкіл в Україні, залучення українського трудящого люду до освіти, створення народних книгозбірень, пошук і зберігання історичних літописів, книг, документів.

Першою братською школою підвищеного типу в Україні стала школа Львівського братства (1586 р.). За її зразком відкрилися братські школи в Перемишлі, Києві, Вінниці, Кременці, Луцьку та ін. У них навчались учні різних станів, найбіднішим надавалась допомога в оплаті за навчання. У братських школах давали ґрунтовні знання, прищеплювали моральні якості. Статут Львівської братської школи пропонував учителям кожної суботи і неділі проводити бесіди на різні теми, навчати дітей юнацької моралі: як поводитися в церкві перед Богом, вдома серед рідних, як завжди зберігати доброчесність.

Таким чином, відстоюючи національний розвиток, протидіючи католицькому релігійному гніту, братства здійснювали благодійницькі функції: допомагали бідним, вдовам, сиротам, хворим, будували друкарні, церкви, шпиталі, оберігали пам'ятки історії, культури, викуповували бранців із татаро-турецької неволі. У відкритих ними школах здійснювали виховання молоді в дусі людинолюбства, побожності, милосердя.

Протест українського народу проти національного, релігійного та соціального гніту вилився в особливе військове, державне, політичне, культурно-історичне та педагогічне явище – козацький рух. Запорізька вільна республіка започаткувала самобутні зразки благодійних установ та соціальної опіки.

Козацький рух викликав до життя унікальне для всієї світової культури явище – козацьку педагогіку, основними завданнями якої стали: готувати фізично загартованих, здорових, мужніх воїнів-захисників рідного народу, виховувати у молоді український національний характер та світогляд, формувати високі лицарські якості, пошану до старших людей, прагнення бути милосердними.

У поселеннях запорожців обов'язковою була церква, з одного боку якої знаходився шпиталь, а з іншого – школа. Це була традиція, яка відображала спосіб і характер козацького життя. Спілкування з козаками-інвалідами, перестарілими виховувало у дітей доброту, милосердя, співчуття до чужого болю. У життя ж хворих і старих запорожців такі контакти вносили радість.

На берегах річки Самари в Подніпров'ї, у Трахтемирові під Каневом, у Лебединському монастирі поблизу Чигирина, при Левківському храмі біля Овруча – скрізь по Україні були благодійні установи для поранених і старих воїнів Запорізької вільної республіки. Було таких шпиталів, як свідчать джерела, у Ніжинському полку – 138, у Чернігівському – 118, у Лубенському – 107, у Переяславському – 52, у Полтавському – 42 і т.д. Це були водночас і лікарні, і притулки, і громадські осередки для тих, хто не міг боротися і працювати, про кого дбало тогочасне українське суспільство.

У ставленні до заїжджих і захожих людей запорізькі козаки завжди були гостинні. Дуже суворо дотримувались любові до мандрівників. У Запорожжі будь-хто міг з'явитися в курінь жити, їсти, пити, не висловлюючи вдячності за гостинність. Там ніхто не смів докоряти старій людині, що вона даремно їсть хліб. "Приїжджай туди будь-хто, лежи собі хоч три місяці, - пий і їж все готове. Тільки і справи, що встань і помолись Господу; а коли є гроші, то йди в корчму купувати горілку", – так описує козацький побут дослідник українського козацтва Д.Яворницький [11, 234].

Поступово у суспільний устрій Запорізької Січі проникла соціальна нерівність. Декларована звичаєвим правом теза про рівні можливості усіх членів запорізького товариства у реальному житті виглядала у кращому випадку як утопія. Наприклад, Івану Сірку належали хутори на Слобідській Україні, млини та будинки на Лівобережжі, велика пасіка. Ще більшу кількість земель, майна і табунів худоби зосереджувала в своїх руках козацька старшина в останні десятиріччя існування Січі.

Накопичення певних матеріальних статків у руках козацької старшини дозволило їй виконувати благодійницькі функції: будувати величаві церкви, монастирі, шкільні будинки. В Україні утворився особливий стиль – так зване українське бароко.

Отже, у діяльності Запорізької Січі виразно простежуються два провідні напрями суспільної опіки, що мали місце у XV-XVII ст.: особиста благодійність та громадська (державна) при збереженні і заохоченні філантропічної функції церкви.

У період Українського Відродження починають здійснюватися світські підходи до підтримки нужденних та допомоги їм. Пізніше в літературі це отримало назву "приватна благодійність". Очевидно, в Україні досить живучими залишились благодійницькі традиції, започатковані князями у Київській Русі, спорудження церков, шкіл, лікарень, бібліотек тощо. Сповідуючи ідеї людинолюбства, а можливо, прагнучи увічнити своє ім'я в історії рідного народу чи протистояти польській шляхті, захищаючи станові інтереси, українські князі, гетьмани, козацька старшина Запорізької Січі та інші покровителі розвитку церкви, освіти та культури будували споруди, що принесли славу Україні.

Серед українського панства були меценати друкарства і шкільництва. Так, Григорій Хоткевич, гетьман литовський, у своєму маєтку Заблудові дав у 1568 р. притулок вигнаним з Москви друкарям Івану Федорову й Петру Мстиславцю; князь Юрій Слуцький в 1560-х роках заклав у Слуцьку школу й друкарню.

Великим покровителем української церкви і меценатом національної просвіти був Іван Мазепа. Він побудував своїм коштом ряд величних церков і монастирів у Києві, Чернігові, Переяславі й по інших містах, навіть селах; спорудив новий великий будинок Києво-Могилянської академії й щедро обдарував її маєтностями, щоб уможливити науку "всякому з малоросійських дітей, що хочуть навчатись"; фундував школи, бурси й шпиталі, всіма способами допомагав просвіті й мистецтву. Гетьман наділяв маєтностями українські монастирі, які служили в ті часи осередками просвіти через свої школи й друкарні.

Завдяки діяльності українських меценатів були закладені школа підвищеного типу в Острозі та Києво-братська колегія, що у 1701 р. отримала офіційний статус академії.

Острозька школа-академія є однією з перших шкіл вищого ступеня в Україні і найвизначнішою серед православних навчальних закладів XVI-XVII ст., що їх відкривали українські магнати. Вона була організована князем Острозьким на його кошти у 1576 р. Від заснування їй призначалась відповідальна історична роль – протистояти колонізаторському впливові на українську та білоруську молодь католицько-єзуїтських навчальних закладів. Тому в навчальному процесі багато уваги відводилось вихованню в учнів почуття патріотизму, любові до культури, мови, традицій свого народу.

Острозька школа стала організаційним центром діяльності наукового гуртка, який об'єднував талановитих вчених-знавців латинської, грецької, слов'янської мов, видатних математиків, астрономів, філософів. Тут діяли літературно-науковий гурток, а також друкарня І.Федорова (з 1577 р.). В Острозі Федоров надрукував понад 20 книг. Серед них – знаменита перша "Біблія", написана церковнослов'янською мовою (1581 р.). Редактором "Біблії" став Герасим Смотрицький – перший ректор Острозької школи-академії.

У функціонуванні Острозької академії часто недооцінюється роль Гальшки Острозької – племінниці Костянтина Острозького, на що звертав увагу І.Франко. У заповіті Гальшки Острозької, дочки Іллі Костянтиновича Острозького, датованого 16 березня 1579 р., укладеного в Турові, зазначено, що вона перечислила значну суму коштів на матеріальну підтримку академії, на шпиталь та монастир святого Спаса недалеко Луцька. Отже, існує документально засвідчений факт благодійницької діяльності Гальшки – кн. Острозької, що свідчить про її істотний внесок у фундацію Острозького культурно-освітнього центру. Напрошується проведення паралелі – порівняння Острозької Гальшки із Гальшкою Гулевичівною із Києва. Гальшка Гулевичівна, багата київська шляхтянка, дружина мозирського маршала Стефана Лозки, переписала свої спадкові землі на Подолі на братську школу, готель, будинок для сиріт і монастир.

Слід відзначити, що вже з початку другого десятиріччя XVII ст. центр релігійного, національного, культурного життя перемістився зі Львова у Київ. У 1615 р. у Києві було закладено братство, куди вписався гетьман Петро Конашевич-Сагайдачний з усім військом запорізьким. Таким чином, створена братська школа мала чимало покровителів серед знатних людей свого часу, а козаччина офіційно перейняла протекторат над культурно-національним рухом у Києві. Сагайдачний, який у 1622 р. був похований у братській церкві на Подолі, за п'ять днів до смерті склав заповіт, записавши кілька тисяч золотих на київське братство й півтори тисячі – на львівське, спеціально на науково-просвітні потреби.

Серед меценатів українського народу необхідно особливо виділити ім'я Петра Могили – київського митрополита, який значні засоби вклав на культурно-релігійні цілі. Він багато зробив для оновлення київських святинь: реставрував св. Софію, Михайлівський Видубецький храм, церкви Трьохсвятительську й Спаса; на місці руїн Десятинної церкви поставив нову. Особливо великі його заслуги – на культурно-просвітньому полі. У 1631 р. ним була відкрита Лаврська школа, яка після злиття з братською у 1632 р. зреформувалась у колегію за типом вищих західноєвропейських шкіл. Петро Могила став протектором об'єднаної колегії. Її створення він вважав найбільшим досягненням свого життя. У передмові до "Анфології" 1636 р. (збірник молитов і настанов про поведінку в певних життєвих ситуаціях), присвяченій "благородному і побожному юнацтву і всім взагалі благочестивим студентам київських шкіл",

він писав: "З божою допомогою, постаравшись в міру моїх слабких сил на кошти мого сімейного майна відновити гімназію, тобто київські школи... я постачав, постачаю і дуже бажаю з допомогою царя небесного до кінця свого життя постачати школи книгами, вчителями, засобами для утримання бідних студентів" [10, 62].

Петро Могила не тільки став матеріальним покровителем об'єднаної колегії, його турбувало моральне здоров'я студентства та засвоєння наук. У "Анфології" він закликав наставників спідкувати, "щоб студенти йшли спати і вставали у певний час, спали не більше семи годин, перш ніж заснути звітували перед собою у результатах прожитого дня" [10, 165].

Помираючи, Петро Могила заповів колегії все своє майно, кошти і цінності – бібліотеку, будинки, дворові місця на Подолі, половину худоби й інвентаря зі свого хутору Непологи, село Поздняківку, більше 80 тис. злотих, срібний посуд, свою одежу митрополита і митру, прикрашену сімейними дорогоцінними каменями, хрест і навіть тканини – на одяг студентам, і просив берегти колегію як єдину заставу його земного життя [10, 63].

Окрім вже названих жертводавців академію підтримували гетьмани, митрополити, багаті козаки, православна шляхта, монастирі і т.д. Всі пожертви записувались на Братський монастир, який утримував академію і тому називався Училищним. Велику увагу звертали на Київську вищу школу гетьмани Б.Хмельницький, І.Самойлович, І.Мазепа, І.Скоропадський та ін. [10, 170].

Дві українські академії – Острозька та Києво-Могилянська – виплекали у своїх стінах еліту рідного краю – видатних письменників, полемістів, друкарів, філософів, твори яких виховували молодь в дусі благочестя, патріотизму, гуманізму. Тим самим вони справили вплив на розвиток соціальної роботи в епоху Українського Відродження.

Важливою подією, що сприяла розвитку педагогічної думки в Україні, став початок вітчизняного книгодрукування, основоположником якого є відомий просвітитель XVI ст. І.Федоров (1510-1583 рр.). Він заснував у Львові першу в Україні типографію, у 1574 р. видав першу друковану східнослов'янську книгу "Азбука". У 1578 р. випустив нове видання "Азбуки". Це було зроблено в Острозі, де він заснував свою наступну типографію. Видана І.Федоровим навчальна література є неоціненним скарбом у розвитку педагогічної справи в Україні. Цими книгами він прагнув захистити дітей від вседозволеності батьків, закликав виховувати в милості, розсудливості, смиренності, терпінні. У "Повчанні до сина" І.Федоров писав про необхідність виховання любові до людини, турботливого ставлення до сиріт і вбогих:

"Не сътвори насилие убогому,
Понеж убог есть,
И не стирай нищего во вратех,
Яко судити будет господь криеду его.
Не дотыкайся межей чужих
И на поле сироти невступи,
Понеже мститель их силен есть.
Иже судити будет
Противу тебе криеду их" [7, 257].

Першим серед українських діячів, хто створив світський твір про суть милосердя і звернувся до проблеми професійного жебрацтва, був Єпіфаній Славинецький. Він відомий як досвідчений педагог-практик, теоретик виховання. Закінчив Київську братську школу, у ній згодом працював, викладав грецьку і латинську мови.

Є.Славинецький вперше розглядає "людей церкви" (злидарів) не тільки як заступників перед Всевишнім, а й як ледарів, що спекулюють на добрих почуттях християн. Для того, щоб професійне жебрацтво не поширювалось, автор твору "Слово о милости и кии просящих достойни суть милости, кии же ни" запропонував молодим і здоровим надавати роботу й "иные рукоделия", а для немічних й убогих організовувати "недужнопиталища". Засоби на їх організацію повинні виділятись духовенством, а не контролюватись "царем и начальником и судьями мирскими". Не повинно залишатись осторонь і суспільство, яке може надавати організовану допомогу через "братства милосердия".

В "братства" вступають добровільно і за своїми можливостями надають посильну допомогу. Одні – фінансують, інші – вислуховують нужденних, щоб з'ясувати їх потреби, треті – допомагають порадою. Велика увага відводилась превентивним заходам проти убогості.

З цією метою створювались каси для тимчасово потребуючих, де під заставу без процентів можна було отримати гроші, причому вдови і бідняки звільнялись від застави. Таким чином, на межі XVII-XVIII ст. з'являються перші проекти заміни світської опіки на цивілізовані форми суспільної допомоги.

Є.Славинецький висловив важливі думки про виховання. Він добре усвідомлював необхідність тісного зв'язку між розумовим, моральним і фізичним вихованням, надавав великого значення вихованню в дітей поваги і гуманного ставлення до всіх людей, дотриманню правил поведінки як у сім'ї, так і громадських місцях. У творі "Громадянство звичаїв дитячих" він рекомендує навчати дітей доброти, не мати самолюбства, не підноситись вище за інших, завжди пам'ятати про доброчесність, ближньому служити і догоджати [5, 328].

Чільне місце у розвитку соціально-педагогічних досліджень в Україні слід відвести випускнику Києво-Братської колегії Симеону Полоцькому (1629-1680 рр.). У 1664 р. він переїхав у Москву, був учителем дітей царя Олексія. Особливе місце при дворі царя дозволяло йому друкувати свої твори, обминаючи цензуру. Педагогічні погляди Полоцького формувались, з одного боку, під впливом народної педагогіки, практики роботи братських шкіл, з іншого – західноєвропейської педагогіки. Для соціальної педагогіки цінними є ідеї Полоцького про основну роль соціального середовища і виховання у формуванні поглядів дитини, про необхідність самовдосконалення особистості, про правильне виховання у сім'ї як умову формування доброчесної дитини, про громадянське виховання.

У вихованні людини С.Полоцький виділяє три періоди: 1) від народження до 7 років – період морального виховання. Батьки зобов'язані навчати дітей вимовляти чисті і добрі слова, говорити правду; 2) від 7 до 14 років – період практичного навчання. У цей час необхідно навчати якогось ремесла, потрібного ужитті; 3) від 14 до 21 року – період розумового розвитку і громадянського виховання. Юнак, що розвивається розумово, починає осягати мудрість, навчається бути чесним громадянином.

Найкращим превентивним заходом проти соціально неприйнятної поведінки, на думку Полоцького, є праця. Чимало значить правильне виховання у сім'ї. Де нема дружньої згоди, там страждають діти, адже на них впливає добрий приклад життя і поведінки батьків.

Педагогічні погляди Полоцького висвітлені у творах "Вечеря душевная", "Вертоград многоцветный" та ін. С.Полоцький критикував недоліки тогочасного суспільства: прагнення до наживи, дармоїдство. Останні його думки співзвучні з поглядами відомого українського полеміста Івана Вишенського, що був пропагандистом ідеї рівності всіх людей, доводив, що і бідний, і багатий мають від природи однакову будову тіла, дихають тим самим повітрям.

Таким чином, поряд з поширенням ідей милосердя, доброзичливості, взаємодопомоги українські діячі дотримуються думки про необхідність існування у світі соціальної гармонії, усунення соціальної нерівності, що є у кінцевому результаті метою соціальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горілий А.Г. Історія соціальної роботи в Україні (конспект лекцій). – Тернопіль: ТАНГ, 2001. – 68 с.
2. Грушевський М. Ілюстрована історія України / Репринне відтворення видання 1913р. – К., 1990. – 524 с.
3. Дорошенко Д.І. Нарис історії України: В 2-х т. – К.:Глобус, 1991. – 238 с.
4. Ковальський М. Етюди з історії Острога. Нариси. – Острог, 1998. – 287 с.
5. Славинецький Є. Громадянство звичаїв дитячих // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. – М.: Педагогика, 1985. – С.314-330.
6. Статут Львівської братської школи 1586 р. порядок шкільний // Антологія педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогіка, 1988. – С.79-85.
7. Федоров І. Повчання сину // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. – М.: Педагогика, 1985. – С.257-258.
8. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
9. Франко І.Я. Шість записів Іпті Костянтиновича Острозького // Зібр. творів в 50 т. – Т.39. – К.: Наукова думка, 1983. – С.144-160.
10. Хижняк З.И. Киево-Могилянская академия. – К.: Выща шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1988. – 268 с.
11. Яворницький Д.І. Історія запорозьких козаків. У 3-х т. – К.: Наукова думка, 1990.

Галина ОЛІЙНИК

ІНТЕРНАТИ ПРИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ – ВАЖЛИВА ЛАНКА ОПІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАРОДНИХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ (20-30 РР. XX СТОЛІТТЯ)

Важливою проблемою системи освіти і виховання у Галичині в 20-30-их рр. XX ст. було "приготування молоді до життя у родині, суспільстві і державі, до громадянського життя" [1, 167]. Щоб досягнути цієї мети, необхідно було сформувати характер кожної особистості. Це завдання школа розв'язувала протягом якогось проміжку життя людини, а після закінчення школи окремий відсоток молоді поступав у вчительські семінарії, що готували педагогів народної школи національно свідомими громадянами своєї майбутньої суверенної держави – не тільки як її будівників, але й як вихователів молодого покоління українців. Головним завданням цих навчальних закладів Галичини було виховувати талановитих вчителів для "творення і формування добрих громадян Вітчизні" [2, 198]. Підготувати таких учителів можна було тільки в процесі спільної виховної роботи викладачів вчительських семінарій і працівників установ, які займались позашкільним вихованням. Вагоме місце серед них займали інтернати для семінарійної молоді. На чолі цих закладів стояв директор, котрий мав "бути розумною людиною й любити звання вчителя й виховника" [3, 64]. Залежно від кількості студентів, у виховній роботі йому допомагало 2-3 помічники (префекти). Для управління "домашнім" господарством в основному запрошували жінку, бо саме вона є берегинею дому. Студенти, які проживали в інтернатах, витрачали кошти на власне утримання (на світло, на прислугу). Інші потреби покривав інтернат, а саме: видатки на бібліотеку, музику, знаряддя і матеріали, ремонт будинку й ін. Звичайно, у кожному такому закладі опіки були місця для бідної молоді, яка взагалі або частково звільнялась від установлених оплат за рахунок кредитів.

Діяльність учительських семінарій та інтернатів була взаємопов'язана: якщо завдання семінарій полягало у більш науковій і професійній підготовці вчителів народної школи, то обов'язком інтернатів було передусім громадсько-суспільне виховання майбутніх педагогів. Такі заклади опіки були створені практично при всіх учительських семінаріях Галичини. Так, інтернати жіночих семінарій створювались переважно при жіночих монастирях, а приватні жіночі семінарії утримували інтернати в тому самому будинку під керівництвом її дирекції. В міру збільшення семінарій зростала і кількість таких установ.

За статистичними даними, у Галичині в 1921-1922 н.р. працювало 23 державних учительських семінарії, серед яких чоловічих – 14, жіночих – 9; у них навчалось 2298 хлопців і 2194 дівчат. Для цієї молоді працювало 10 чоловічих і 2 жіночих інтернати, які вміщали 389 учнів і 98 учениць.

Основними функціями цих закладів були: виховна, фінансова і господарська. Розуміючи, що родина є основою здорового суспільства, навіть у тому випадку, коли дім не дав дитині потрібного виховання, інтернати будували свою роботу так, щоб замінити своїм вихованцям батьківський дім, з якого вони були вирвані, аби перебуваючи поза отчим домом, учні не відвикали від родинної атмосфери. Створення саме такої обстановки перш за все залежало від людей, яким було довірено керівництво навчально-виховною роботою в інтернаті. Тому на посаду вихователя підбирали осіб, які любили молодь, розуміли її, вміли з нею спілкуватися.

Враховуючи, що після закінчення семінарії молодь стає "самостійною одиницею", яка має керувати не тільки своїм життям, а й життям довірених їй дітей, акцент у роботі зі студентами робився на підготовці їх до самостійного суспільного і громадського життя. Студентам, котрі проживали в інтернатах, надавали достатньо свободи у розпорядженні вільним часом, який вони використовували для спілкування з друзями, котрі не проживали у цих закладах, для проведення дозвілля поза межами інтернату, оскільки обмеження спілкування з навколишнім життям могло привести до безпорадності у практичному житті. "Контролем" для вихованців було те, що виходити поза територію інтернату можна було тільки у визначений час. Таке правило було гальмом, запобіжником небажаних порушень, негативних проявів, особливо для студентів, які навчалися у великих містах.

Більшу свободу надавали молоді в саму закладі, особливо це стосувалося виконання обов'язків. Вихователі не повинні були займатися питанням навчання майбутніх педагогів, які

виробляли у собі такі риси характеру, як самостійність у праці, почуття особистої відповідальності, обов'язковості і сили волі. Для розв'язання цієї проблеми керівники-вихователі мали спостерігати за виконанням домашніх завдань, давати поради і слідкувати за атмосферою праці. Поряд з організацією навчального процесу важливими засобами удосконалення суспільно-громадського життя в інтернатах були гуртки самовдосконалення, музичні, трудові та ін. Саме тут молоді надавалась свобода вибору різних видів діяльності. Кожний такий підрозділ мав свій статут, який складала сама молодь на організаційних зібраннях при участі керівника. Мета гуртка залежала від матеріальної бази інтернату. Слід зазначити, що студенти, які жили поза інтернатом, також брали участь у роботі гуртків, що сприяло розширенню кола спілкування учнів.

Учительські семінарії та інтернати, особливо у маленьких містах, ставали осередком культурного життя: за їхньою участю проводили читання лекцій, перегляд вистав. Старші студенти, котрі отримали знання і вправність у виголошенні рефератів, виїжджали до найближчих сіл і містечок з виступами, доповідями, лекціями, з постановками свят і вистав. Таким чином молодь готувалась до освітньо-культурної праці, яка її чекала у майбутньому.

Інтернати при вчительських семінаріях в основному були забезпечені бібліотеками, в яких знаходились професійні, загальноосвітні журнали і газети. Однак перевага надавалась таким виданням, які висвітлювали різні напрямки громадського життя. При їх опрацюванні у студентів вироблявся предметний погляд на суспільно-політичні події. Вихователі в цей час спостерігали за дискусією, яка обов'язково виходила за рамки встановленого плану, і керували нею так, щоб підвищити емоційно-позитивні сторони розмови.

Крім бібліотек і читалень, заклади опіки при вчительських семінаріях поступово забезпечувалися потрібним обладнанням для ручної праці, музичними інструментами; створювалися природничо-фізичні лабораторії, які давали можливість молоді проводити самостійні дослідження, виявляти творчість, винахідливість; будувалися стадіони і спортивні зали, де студенти могли займатись фізичною культурою, що сприяло фізичному загартуванню, покращенню їх здоров'я, а також відмові молоді від шкідливих звичок.

Підтвердженням нашої думки про те, що інтернати при вчительських семінаріях є важливим осередком опіки молоді, є висновки відомого галицького педагога о.Юліана Дзеровича у підручнику "Педагогіка". Він зазначає, що хоч інтернати не позбавлені негативних сторін (вихованці покидали батьківську оселю і мали пристосовуватись до проживання в інтернаті; не завжди враховувалися індивідуальні особливості студента; часто старші вихованці насаджували свою волю молодшим і т.д.), вони мали велике позитивне значення. Воно виражалося у тому, що інтернати сприяли гігієнічно-фізичному вихованню, тобто студенти слідкували за чистотою приміщень, виконували ручні роботи, займались плаванням, руханковими вправами й іграми; молодь вчилася виконувати свої обов'язки. Оскільки в інтернаті жили вихованці різного віку, характеру і здібностей, то вони вчилися пристосовуватись один до одного. В даних виховних закладах не було різниці за походженням, існувала рівноправність; була краща наукова база для підготовки майбутніх учителів, порівняно з домашнім середовищем.

Отже, такі виховні заклади, як інтернати при вчительських семінаріях відігравали важливу роль у фізичному, духовному розвитку молоді, в організації та проведенні вільного часу, у створенні умов для здорового способу життя майбутніх учителів народних шкіл Галичини у 20-30-их рр. XX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Szczurkiewicz Ferdynand. Internaty dla kandydatow stanu nauczycielskiego // Szkola. – 1922. – Z.VI. – S.161-171.
2. Szczurkiewicz Ferdynand. Internaty dla kandydatow stanu nauczycielskiego // Szkola. – 1922. – Z.VII. – S.198-211.
3. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів: Накладом Греко-Католицької Богословської Академії, 1937. – 240 с.

Віолетта ЛАППО

ОНТОЛОПЧНИЙ АСПЕКТ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ДОШКІЛЛЯ В ЕПОХУ КИЇВСЬКОЇ РУСІ

Найважливішою проблемою на 11-му році незалежності України є проблема консолідації українського суспільства і створення політичної нації. Основою цієї консолідації повинна стати українська національна ідея, яка цілеспрямовує українське суспільство на зміцнення державного суверенітету, на розвиток демократичних принципів та інститутів й утвердження національної самосвідомості народу.

Важко переоцінити у справі досягнення означених цілей значення народного виховання, яке потрібно розуміти як реальний процес передачі суспільно-історичного досвіду від минулих до наступних поколінь. Питання народного виховання вивчає та осмислює народна педагогіка як галузь педагогічної науки. Кожен народ має власну систему виховання і, відповідно, в кожній країні є науковці, котрі займаються проблематикою народної педагогіки.

Відомо, що народне виховання, а відтак народна педагогіка, має, незалежно від народу або країни, спільні риси, сповідує однакові цінності, прагне до досягнення загального блага. Однак незаперечною істиною є те, що система виховання кожного народу і його народна педагогіка має суттєві відмінності. Національні особливості системи народного виховання вивчає така галузь народної педагогіки, як етнопедагогіка. Таким чином, фігурально визначаємо співвідношення категорій – "народне виховання", "народна педагогіка" та "етнопедагогіка". Під народним вихованням розуміємо повсякденну суспільну практику життя, коли вагома її частина, яка є об'єктом дослідження науковців, складає предмет народної педагогіки. Відтак національний аспект народної педагогіки є предметом дослідження етнопедагогіки.

Українська етнопедагогіка як педагогічна дисципліна, що вивчає національну самобутність народного виховання українців, сформувалася наприкінці XX ст. Одним із її фундаторів став видатний учений, викладач нашого університету – М.Стельмахович. Справу продовжують науковці Інституту українознавства й етнопедагогіки під керівництвом Р.Скульського. Етнопедагогічною тематикою плідно займаються провідні науковці нашого вузу Б.Ступарик, Н.Лисенко, Т.Завгородня, З.Нагачевська, О.Рега та ін.

Хоча українська етнопедагогіка – це наука сучасна і порівняно молода, та її онтологічні та світоглядні основи знаходимо ще в сивій давнині Київської України-Руси. На пошук цих фундаментальних основ української етнопедгогіки нас надихає думка великого німецького філософа Гегеля про те, що розквіт кожної науки і просвітництва виникає шляхом звернення до старовини. Онтологічні основи української етнопедагогіки знаходимо у матеріалах археологічних розвідок, міфологічній спадщині, літописних джерелах, вітчизняній житійній літературі та у свідченнях іноземців про Київську державу періоду IX-XIII століть.

Важливе значення у висвітленні онтологічних основ української етнопедгогіки за часів Києворуської доби ми надаємо дослідженням етнічних особливостей народного виховання дітей дошкільного віку. Умовно цей вік можна визначити від народження дитини до 5 років – період баяння і пестування. Важливість цього періоду полягає в тому, що саме в цей час формується світовідчуття і світосприйняття, усвідомлення дитиною власного "я", почуття причетності до сім'ї, роду, громади.

Ми знаходимо онтологічні основи української етнопедагогіки в основних факторах, що впливали на самобутність життєдіяльності, форми методи і засоби народного виховання східних слов'ян. Низку цих факторів утворюють:

- природно-кліматичні особливості;
- характер праці;
- рідна мова;
- давньоруська сім'я, рід, плем'я;
- сусідсько-територіальна громада як мікросоціум;
- традиції та обряди, народний календар;
- релігійні вірування;
- ужиткове мистецтво.

Наближеність людського життя до природи, залежність від неї обумовлюють те, що змалечку дитину вчили ставитися до природи як до живої істоти – любити, шанувати її й одночасно боятися стихійних сил, задобрювати і застерігати їх, погрожувати їм. Можна сказати, що в дитині виховували антропоморфне сприйняття природи. Світогляд дитини формувався за допомогою казок, у яких об'єкти природи наділялися рисами людини.

В ту прадавню епоху дитина природно входила в трудове життя сім'ї, роду, племені, общини. Це знаходило свій вираз в тому, що в умовах багатої природи значну вагу в господарському житті мало збиральництво. Маленькі діти активно залучалися до збирання грибів, ягід, лікарських рослин. Трудове виховання забезпечувалося за допомогою іграшок. Археологічні експедиції під керівництвом Самоквасова, Хвойка, Дранчука та інших передали в дар музеям Києва, Чернігова, Переяслава велику кількість дерев'яних та глиняних іграшок, що зображали домашніх тварин, знаряддя праці та предмети побуту. В процесі залучення до праці у дітей виховували почуття турботи про своїх близьких. Дитина на живому прикладі вчилася того, що "кращий кусень" має належати батькові як головному годувальникові.

Широке застосування у формуванні світогляду дитини мало народне виховання мовними засобами. Через них здійснювалась передача усної народної творчості, що була важливим фактором морального виховання. Цікаво те, що наші пращури вірили (і вчили цього дітей) у магічну силу слова, тому часто використовувались такі мовні засоби виховання, як заговори, благословення, щедрування, напучення тощо.

Становлення особистості за часів Київської Русі відбувалося виключно в сім'ї. Характерними для того часу є великі сім'ї, де вихованням дітей спільно займалися всі старші члени родини. Місію виховання виконували ті жінки, котрі залишалися вдома – вели домашнє господарство та пильнували дітей. Таких жінок, за свідченням Остромирового Євангелія (1056-1057 р.), називали пестунками. В родовій общині не було поділу дітей на своїх і чужих. Особливе ставлення було до сиріт, котрі обов'язково ставали приймаками-годованцями. Виховання дітей вже змалечку враховувало статеві особливості – хлопчика виховували як майбутнього хлібороба, мисливця, воїна, а дівчинку – як майбутню дбайливу господиню.

З переходом від родової до територіально-сусідської общини вже не родичі об'єднувались у справі виховання дітей, а сусіди. Звідси бере початок інститут кумівства. Куми несли за виховання дітей не меншу відповідальність, ніж рідні батьки. Тому їх обирали з числа близьких поважних авторитетних і заможних сусідів або родичів.

Життєвий досвід передавався від поколінь до поколінь за допомогою виховання дітей в дусі усталених традицій та обрядів. При незначному впливі держави і права на повсякденне життя русичі керувалися у своїй поведінці нормами так званого звичаєвого права. Його зміст складали звичаї і обряди. Трансмісія традицій забезпечувалась тому, що діти брали участь в обрядових дійствах. Самі ж обряди ставали формою втілення усталених традицій. З раннього віку діти виховувались у шанобливому ставленні до старійшин роду чи общини, які були носіями одвічних традицій.

Найбільш проблемним і суперечливим фактором у вихованні дитячого світогляду була в епоху Київської Русі релігія. Слід визнати, що до кінця X ст., а також частково після хрещення Русі, народне виховання ґрунтувалося на язичницьких віруваннях. Християнські моральні цінності впроваджувалися в духовну культуру русичів поступово, але при цьому народ ретельно зберігав язичницьку традицію і практикував так звану поганську обрядовість.

Життя в тісному спілкуванні з природою, здатність до образного мислення сприяли прагненню наших пращурів до естетизації навколишньої дійсності. Почуття прекрасного прищеплювалось дітям з перших років виховання. Естетичне виховання починалось із колискової, розповіді казок, малювання писанок, майстрування іграшок, співу колядок, щедрівок, гаївок та ін. Діти змалечку засвоювали, що кожна річ в оселі має бути не лише корисною, й красивою ("красною").

Перелічені фактори народного виховання впливали на формування в дитини соціально зумовлених рис характеру і якостей особистості. Ці фактори передбачали виховання турботи про природу, поваги до людей праці, радості від спілкування з ближніми, почуття громадського обов'язку, прагнення до збереження традицій, працелюбності, сміливості, вірності даному слову, побожності, почуття естетичного сприйняття світу та ін.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що сучасна українська етнопедагогіка повинна опиратись своїми онтологічними та світоглядними основами на тисячолітню історію народного виховання українців. Це відповідає принципам історизму, системності, поступовості та наступності науково-педагогічного дослідження. Однак суть проблеми полягає не лише у визначенні основ української етнопедагогіки, а передусім у всебічному їх розвитку та актуалізації їх змісту щодо вимог сьогодення. Застосовуючи досвід народного виховання минулих поколінь, можна максимально повно та правильно усвідомити цілі, форми, методи і засоби виховання українського народу в наш час. З історії народного виховання бачимо, що основні фактори, які зумовили зміст народного виховання в Київській Русі, залишаються актуальними і сьогодні. Щоправда, до визначених нами факторів сучасна епоха ставить на порядок денний такі, як: науково-технічна революція, глобалізація світових проблем, засилля масової псевдокультури. Тому особливої цінності набуває виховання у дітей почуття національної самобутності, національної гідності й гордості за приналежність до українського народу. Ми завжди повинні пам'ятати, що народ у найбільш чистому вигляді проявляється в дітях. Коли національне помирає в дітях, тоді помирає і нація. Саме українська етнопедагогіка повинна стати оберегом української нації.

Юрій ЩЕРБЯК

ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА "СКАЛА" У СПРАВІ РЕЛІГІЙНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ГАЛИЧАН (1900-1939 РР.)

Проведений греко-католицьким духовенством аналіз різноманітних підходів щодо позитивного вирішення справи релігійно-морального виховання галичан показав, що одним із важливих чинників у пропагуванні християнських ідей та формуванні релігійної свідомості серед українського населення було організування парафіяльних бібліотек та читалень на території краю. За наказом Митрополичого Ординаріату отцям-душпастирям пропонувалося взяти активну участь у цій справі, оскільки парафіяльні бібліотеки не тільки поширювали "добру" пресу, а й через постійний контакт з молодими людьми мали вплив на морально-виховний аспект піднятої проблеми. Розпорядок Єпископського Ординаріату наголошував: "Злу можна зарадити тільки через закладання парохіяльних читалень спертих на релігійній основі, тим то Єпископський Ординаріат вкладає духовенству на серце і совість обов'язки зайнятися основанням парохіяльних читалень і бібліотек і ними щиро заопікуватися" [11, 85-86]. Слід додати, що цю ідею підтримало товариство "Просвіта", яке в своєму зверненні до українських єпископів у справі ліквідації неграмотності серед галичан пропонувало: "числячи на активну співпрацю Духовенства і ласкавий заклик до співпраці, просимо звернути ласкаво увагу на організування парохіяльних бібліотек..." [18, 1]. Щоб спрямувати цю діяльність у релігійне русло, в якому галицька молодь могла сформувати у собі католицький світогляд, прищепити християнські моральні цінності, з ініціативи Г.Хомишина – станіславівського єпископа – у парафіях воєводства було створено мережу українських католицьких читалень "Скала". Заснування товариства "Скала" певною мірою підсумовувало діяльність парафіяльних бібліотек та читалень, що успішно функціонували в краї в першій половині XX ст. Аналіз архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що метою товариства "Скала" було: "Підпомагати, поширювати й поглиблювати освіту й культуру українського народу та його релігійно-моральне життя, а саме на основах св.католицької Церкви" [19, 49].

Для досягнення своєї мети товариство передбачало таку програму дій:

"1. Видавання відповідних книжок, письм, часописів, та їх поширювання.
2. Уладжування публічних лекцій, викладів і відчитів у справах релігійно-моральних, загально-освітніх, культурних, економічних...
3. Устроювання музикально-вокальних концертів, аматорських вистав, кінотеатрів та плекання музики і співу.
4. Закладання і ведення всяких шкіл: народних, середніх, вищих...
5. Закладання і ведення всяких курсів, як: для неграмотних, доповняючих, підготовляючих, купецьких...

6. Упаджування і ведення бурс, захоронок, дітячих садів, вакаційних осель, що допомагали б убогій молоді у розвитку здібностей та здобуттю основ до життя.
7. Заохочування усіх верств українського народу до просвітньої й наукової праці, яка веде всіх людей до культурного здвигнення, облагородження духового життя, а в усім до поширення слави Божої та Христового мира серед людей" [14, 3].

Варто додати, що для реалізації поставлених завдань товариство "Скала" організувало ряд комісій: дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, які працювали в економічному, культурному, релігійно-моральному, технічному напрямку. Для успішної роботи комісій церковною інституцією Галичини було залучено кращих представників як зі світської, так і з духовної інтелігенції краю. Загальні збори товариства "Скала", які відбулися 25.11.1934 р. в Станіславові з метою обрання Головного відділу, підтверджують вищеназваний факт. Так, зокрема, головою товариства "Скала" було обрано доктора І.Волянського – адвоката з Станіславова; заступником голови – Е.Барановського – судового радника, секретарем – доктора Льва Голінатного – заступника нотаріуса; скарбником – Т.Мартинця – директора агенції Земельного банку в Станіславові. Члени відділу: о.доктор В.Василик – професор і віце-ректор Духовної семінарії в Станіславові, о.катехит – Р.Лободич – парох в Станіславові; о.В.Лука-Микитюк – катехит української гімназії, доктор Б.Недільський – лікар; С.Слюсарчук – власник друкарні в Станіславові [4, 8].

Визначаючи головні напрямки діяльності товариства "Скала", його "духовний ідеолог" єпископ Г.Хомишин неодноразово наголошував отцям-душпастирям на тому, що католицький світогляд, опертий на основах надприродної віри та християнської етики, повинен бути визначальним фактором у роботі товариства. Єпископ Г.Хомишин був переконаний, що діяльність товариства "Скала" спонукатиме громадян до релігійно-морального життя, його заходи змусять краще зрозуміти християнське вчення, зміцнять віру, народні звичаї та релігійні обряди, заохотять українських галичан дотримуватись моральних засад в особистому житті, в родині, а відтак поширювати їх між ближніми. Члени товариства не тільки мають бути практикуючими християнами, а й стати активними учасниками Католицької акції, бути "світськими апостолами". В одній із резолюцій, яка була прийнята на загальних зборах товариства "Скала" в Станіславові 26 травня 1938 р., зазначалось: "Щоб релігійне знання у членів "Скали" було таке основне та повне, щоб вони не тільки самі для себе були свідомими християнами-католиками, твердо прив'язаними до своєї церкви та обряду, але щоб також були світськими апостолами, себто уміли не тільки самих себе оборонити перед злом, але щоб свою любов могли і хотіли передати іншим" [19, 93].

З інформації, отриманої зі звітів товариства "Скала", можна з'ясувати, що члени організації мали можливість слухати відчити з апологетики, історії церкви, тобто про все те, що не так часто можна дізнатись із церковних проповідей. Такий підхід до справи скріплював духовну єдність членів товариства і був позитивним фактором не тільки в пропагуванні християнського вчення, а й у проблемі релігійно-морального виховання галичан. Особливо гострою та актуальною проблемою для членів товариства була боротьба проти "злої" преси, яка вимагала від парафіян організації рішучих заходів. Потрібно зазначити, що парафіяльні читальні та бібліотеки товариства "Скала" успішно виконували це завдання, пропагуючи католицьку пресу та формуючи християнський світогляд серед українських галичан. В одній із статей релігійного змісту повідомлялось: "Даймо своїм парохіянам свою книжку! Навчімо народ читати те, що здорове і добре. Заложім бібліотеку для своїх парохіян, а побачимо незадовго гарні успіхи нашої праці і труду. Щезне зі села зла книжка, нарід сам спалить її, ворожа преса, а з нею всяка протирелігійна агітація стратить вплив на село" [12, 31]. Із аналізу історичних джерел можна дізнатись, що в 1936 р. під керівництвом місцевих священиків Станіславівської єпархії діяло 187 читалень "Скала", які відвідувало 5500 членів [8, 185].

Сучасний дослідник історії краю М.Кутутяк у книжці "Галичина: сторінки історії" (Івано-Франківськ, 1993) зазначає, що діяльність "Скали" була складовою частиною Католицької акції – співпраці світських людей в апостольській діяльності церкви, веденої в католицькій організації під наглядом церковної влади. За словами Р.Гайдука – автора книги "Суспільний Катехизм" (Станіславів, 1938), "до Католицької Акції можуть належати всі католики без огляду на пол і вік. Одначе всі вони мусять бути свідомі практикуючі католики... Вони мусять

відзначатися християнськими чеснотами віри, надії й любові та бути сильно переконані про слушність католицької справи..." [5, 76].

Для об'єктивного висвітлення питання, пов'язаного з діяльністю товариства "Скала", потрібно відзначити одне зі застережень єпископа Г.Хомишина про діяльність Католицької акції і товариства "Скала", зокрема у виявленні їх головної відмінності. Відповідаючи на запитання учасників курсу Католицької акції, який відбувся 19-22 липня 1938 р. в Станіславові, єпископ Г.Хомишин зазначив, що більшість населення краю була погано проінформована про діяльність товариства, галичани не мали чіткого уявлення про мету та завдання релігійної організації. Роз'яснюючи головні положення товариства "Скала", станіславівський єпископ повідомив, що на відміну від Католицької акції товариство "Скала" було, насамперед, церковною організацією, в якій головна роль відводилась особі священика. Натомість, у Католицькій акції душпастир виконував своєрідну роль асистента, помічника, який мав лише спрямовувати світських людей до активної співпраці з церквою, надавати їм методичні поради щодо католицької діяльності, християнського апостолування. Водночас, заперечуючи думку про організаційну спорідненість двох товариств і висловлюючи сподівання на їх тісну співпрацю, Г.Хомишин підкреслював, що "Скала" є помічною і середником до впровадження Католицької Акції – одначе не є самою Католицькою Акцією... "Скала" однак не є чисто світська установа, а є залежна від Церкви" [17, 39].

Як було вже зауважено, товариство "Скала" виконувало вагому роль в агітаційно-пропагандистській діяльності церкви, його заходи сприяли формуванню в галицьких українців християнського світогляду, що ґрунтувався на засадах католицької ідеології. Однак із повідомлень, статей релігійного змісту можна дізнатись про те, що хоча діяльність товариства мала широку підтримку кралн, його заходи викликали шалену антирелігійну агітацію з боку українських радикальних сил, що сповідували соціалістичні принципи, стояли на позиціях "лівих сил". Так, зокрема, один із дописувачів "Вісника Станіславівської єпархії" до числа супротивників релігійної організації "Скала" зараховував молодіжно-юнацьку організацію "Повітовий союз української поступової молоді ім.Михайла Драгоманова "Каменярі". Даючи оцінку їхній діяльності, автор статті зазначає, що "хотяй вони ("Каменярі) ще не називають себе комуністами чи большевиками, одначе одно мають спільне з большевиками, а саме: безбожність і упадок моральності. Зверха ім'я мають "Каменярі", але внутрі, в дусі вони большевиками" [3, 48].

Детальний огляд національної періодики краю досліджуваного періоду дозволяє констатувати той факт, що великі непорозуміння ідеологічного характеру виникали в товариства "Скала" з такими національними культурно-просвітницькими організаціями, як "Просвіта" та "Рідна Школа". На основі вивчення архівних документів, періодичної преси з'ясовано, що в окремих випадках та місцевостях ідеологічна боротьба за сфери впливу на свідомість галичан набирала такої гостроти, що єпископ Г.Хомишин змушений був категорично заявити: "На коли "наші пани патріоти" і установи не перестануть своєї деструктивної боротьби проти "Скали", то прикажу всім священикам мені підчиненим вицофатися з усіх світських установ і забороню їм брати участь у всяких світських імпрезах і обходах" [15, 4-5]. Однак значна кількість греко-католицьких священиків, виконуючи свій душпастирський обов'язок – пропагуючи християнські ідеї та католицький спосіб життя, все ж брала активну участь в заходах культурно-просвітницьких організацій краю та благодійницькій діяльності.

Проте слід наголосити, що належного впливу церкви на членів світських товариств душпастирі забезпечити не могли, оскільки, не займаючи в організаціях керівних посад, вони були позбавлені права приймати відповідальні рішення. Такий стан речей зумовлював створення зовсім нової освітньої установи, яка б у своїй програмі діяльності передбачала:

а) тісну співпрацю з помісною церквою;

б) пропагування християнського способу життя та правд віри;

в) позапартійність;

г) можливість широкої діяльності для осіб духовного стану [20, 172].

Для об'єктивного висвітлення досліджуваного аспекту проблеми варто згадати той факт, що на початку XX ст. у краю, в селах і містах, одинокими вогнищами всього народного руху –

не лише освітньо-культурного, а й соціально-економічного характеру – були читальні товариства "Просвіта". У них концентрувалося все народне життя галичан, від них виходила кожна ініціатива, спрямована на поліпшення добробуту українського народу. Як стверджують сучасні дослідники "Просвіти" К.Кондратюк і В.Мичка, у 1939 р. товариство нараховувало 360 тисяч членів і своєю мережею охопило 85% усіх українських осель! [7, 60-61]. Однак внаслідок особистих амбіцій її керівників, які були "заряджені" ідеєю партійності, читальням "Просвіти" бракувало твердої основи позапартійності й статутної злуки з церквою. На підтвердження цього факту заслуговує на увагу думка Р.Воєславського, який у статті "На маргінесі зборів філії товариства "Просвіти" в Коломиї" писав: "Товариство "Просвіта" є загальнонародною інституцією і що воно мусить віддзеркалювати докладно життя цілого народу (тому не може лише одна партія в ній верховувати), а друге, що згадані люди йдуть зовсім хибними дорогами... Видно, що ті, які хотять "робити" просвіту, не мають на меті бути Мойсеєм нації і вивести її з неволі..." [9, 294]. Погоджуючись із вищеназваним автором у тому, що на кінець 1930-х років товариство "Просвіта" стало своєрідним бастіоном вільнодумства, за вплив на якого боровся ряд політичних партій, в одному із Пасторських листів преосв. Григорій Хомишин з болем у серці мусив визнати: "читальні "Просвіта" стали першими приютами, захистами та розсадженнями сектантства, бо се правдива дійсність, що де кинулася секта, то першу молитовню мала в читальні "Просвіти" [11, 76]. Таким чином, на противагу тим пагубним явищам для національного та духовного відродження українських галичан, які спостерігалися у "Просвіті" (у даному випадку в Станіславівському воєводстві), церковною інституцією краю було створено товариство "Скала". Це була одна із головних причин, окрім агітаційно-пропагандистської та культурно-просвітницької, що змусила духовних отців організувати мережу діяльності парафіяльних бібліотек та читалень релігійного товариства "Скала".

Для кращого розуміння питань, пов'язаних із діяльністю товариства "Скала", варто вдатися до аналітичного порівняння деяких статутних положень товариства "Просвіта" й релігійного товариства "Скала". Без сумніву, подібний аспект дослідження буде спрямований, з одного боку, на розкриття мети й завдань "Скали", а з другого, – допоможе виявити причини організаційно-ідеологічних недоліків роботи культурно-просвітницького руху галичан, що було репрезентовано найбільшим національним об'єднанням "Просвіта". Аналіз статутних матеріалів дозволяє стверджувати, що одна з головних відмінностей товариства "Скала" від товариства "Просвіта" полягала в тому, що в останньому провідна роль виконавчої влади відводилась покровителю (§ VI А), а в парафіяльних читальнях "Скала" – куратору (§ VIII). Варто зазначити, що куратор, призначений церквою, мав повноваження самостійного керівника, який проводив чітку лінію реалізації завдань, окреслених статутом товариства. Натомість покровитель "Просвіти" був залежний від членів товариства, оскільки його посада була виборною; в більшості випадків він змушений був вести політичні "ігри", які дозволили б йому забезпечити необхідну кількість однодумців. Подібний стан речей у "Просвіті" дозволяє зробити деякі висновки.

У "Просвіті" протягом тривалого часу не було постійного керівництва, яке дозволило б організації розвивати свою діяльність у визначеному напрямку, в результаті чого у місцевих осередках не було одностайності, ідейної спрямованості. Внаслідок дії окремих положень статуту товариства, священик був зрівняний у правах із світськими особами. Таким чином, нівелювався авторитет священика як духовного отця; для переважної більшості членів він був швидше просвітнім діячем, ніж слугою Божим.

Результати історико-педагогічного дослідження свідчать, що деякі священики із власної ініціативи були настільки засліплені так званою ідеєю "діяльності на народно-освітянській ниві", що зовсім нехтували виконанням церковних обов'язків та забували про свій високий духовний стан. Про такі поодинокі факти справедливо було зазначено в книжці "Просвітній рух в Галичині" (Львів, 1937): "З правдивим пожертвуванням трудилися (священики) по читальнях не як служителі престола, але як звичайні світські діячі, дбаючи без порівняння більше про справи політичні і партійні, ніж про справи Царства Христового, до чого в першій мірі обов'язані – так звані "ідейні священики" [11, 54].

Невідомий автор названої книги був переконаний, що доля українського народу тісно пов'язана зі своєю Церквою. Особливо це стосувалося галицьких українців у першій половині XX ст., коли вони, позбавлені своєї державності, не мали більш вагомої, авторитетної, незалежної інституції як Церква, що здатна була консолідувати націю у важкі часи міжвоєнного періоду (1914-1939 рр). Без сумніву, зважаючи на цю важливу обставину, галичани повинні були цінувати авторитет церкви, з повагою ставитися до її працівників, намагатись оберігати чистоту релігійних звичаїв та народних традицій. Безперечно, що така позиція враховувала як релігійні, так і національні інтереси українського народу в Галичині.

Продовжуючи порівняльну характеристику культурно-просвітницького товариства "Просвіта" та релігійного "Скала", варто зазначити, що одна із головних відмінностей у їх діяльності полягала в тому, що в читальнях "Скали" не стільки передбачались заходи "розважального", культурного характеру, скільки спрямовані на катехизацію підростаючого покоління. За словами "духовного ідеолога" товариства єпископа Г.Хомишина, "не концерти, не театр, не забави мають бути головним середником приєднання членів, але саме оточення, висока і благородна діяльність товариства. Не ходить тут про приєднання многих, але добрих і певних членів" [16, 28]. Дослідження статутних матеріалів свідчить, що у читальнях "Скали" галицька молодь була налаштована на сприймання серйозної літератури, яка допомагала вирішити проблеми внутрішнього, духовного змісту. Для проведення катехизації серед населення краю парафіяльним читальням та бібліотекам товариства "Скала" церковною інституцією пропонувалось передплачувати такі українські католицькі часописи, як "Нова Зоря", "Правда", "Місіонер", "Наш Приятель", "Видавництво ОО. Василіан у Жовкві", "Бібліотека релігійної освіти" [13, 12].

На думку представників греко-католицької церкви, які стояли біля витоків товариства, "Скала" була заснована не для конкуренції із світськими організаціями, а тому, що це відповідало вимогам часу у боротьбі проти деградації моральних засад у народі. Цей факт підтверджує прийнята на Загальному з'їзді парафіяльних читалень "Скала" резолюція, яка визнавала, що "Просвіта" – се наше найстаріше освітнє товариство, основане нашою католицькою суспільністю й поширене у Галичині... Працюючи в дусі католицької Церкви, видаючи навіть молитвословн й ріжні повчальні книжки для народу, здобуло собі товариство "Просвіта" великі заслуги" [14, 152].

Як було вже зауважено, основна робота товариства "Скала" була зосереджена в парафіяльних читальнях та бібліотеках. У багатьох селах та містах краю селяни за допомогою священика організовували релігійні осередки товариства. Прикладом того, що товариство "Скала" з кожним роком поповнювалося новими членами, служать дані звітів читальні села Вербове Теребовлянського повіту. Так, зокрема, в 1936 р. було 44 члени, у 1938 р. – 102, у 1939 р. – 126, у 1937 р. – відбулося 2 академії і 25 відчитів [6, 3].

Із спогадів автора книги "Боротьба на Гуцульщині" (Станіславів, 1939) С.Верховинця можна дізнатися, що на сходинах села Заліся селяни вирішили заснувати читальню товариства "Скала", яка, на їх думку, могла зупинити "поширювання комуністичних ідей, пов'язаних із безбожністю та войовничим атеїзмом" [2, 16]. Очевидець подій, які відбувалися у 1930-х роках в селі Заліся, згадує, що люди щиро горнулися до церкви й сумлінно працювали в читальнях "Скали". При читальні було організовано ряд секцій, які об'єднували молодь, учнів шкіл у товариські гуртки. Так, зокрема, великою популярністю серед жителів села користувалась секція "сільських господинь", до складу якої входило більшість жінок та дівчат. Українське жіноцтво мало можливість удосконалювати свої знання із сільського та домашнього господарства. Фахово підготований інструктор із Головного відділу товариства "Скала" щонеділі вела практичні й теоретичні заняття. Автор книги зазначає, що "в селі прямо стид був для дівчини, яка не перейшла такого курсу. Так всі уважали таку за не господарську, а парубки не хотіли брати її навіть в танець. І вийти заміж такій було тяжко, хоч би була багацька дівка" [2, 31]. При читальні товариства з особливим успіхом працювала "відчитова" секція, яка щонеділі й у свята влаштовувала своєрідні лекції на актуальні теми.

На думку С.Верховинця, найбільш активну діяльність у культурно-освітньому житті села проводило братство "Доброї преси", яке було організоване при читальні "Скали" за участю місцевого священика. Одне з головних завдань братчиків полягало в тому, щоб поширювати

католицьку пресу серед односельчан, заохотити їх до читання релігійно-духовної літератури. У читальні добре функціонувала парафіяльна бібліотека, яка, найперше, мала в наявності ті книги, які виходили під загальною назвою "Бібліотека товариства "Скала". Слід зазначити, що до грудня 1938 р. було видано 24 таких книжки [1, 4]. Розглядаючи значний видавничий доробок "Бібліотеки товариства "Скала," варто зауважити, що книжки були написані доступною зрозумілою мовою, розрахованою на широкий загал читачів.

Пропагуючи християнський спосіб життя та формуючи в своїх читачів католицький світогляд, видавництво "Бібліотека товариства "Скала" ставило перед собою мету: "Популярними виданнями, опертими на основах католицького світогляду, поглиблювати освіту й культуру українського народу та скріплювати його релігійно-моральне життя" [10, 29]. Тематика книжок була різноманітною: про релігію і католицьку діяльність, нариси з українознавства та наукові статті, брошури про шкільництво та освіту. Аналіз бібліотечних фондів читалень товариства "Скала" дозволяє стверджувати, що майже кожна книжка з галузі науки мала у кінці "Контрольні запитання". Кожний із читачів на основі прочитаного матеріалу мав можливість відповісти на питання, перевіряючи таким чином свої знання. Безперечно, що подібні методи, розроблені релігійним видавництвом, сприяли самоосвіті серед своїх читачів. Редакція "Бібліотеки товариства "Скала" велику увагу зосереджувала на питаннях історії України. Видавництво планувало випустити "Історію України" Т.Коструби обсягом майже 2000 сторінок. Не обминуло своєю увагою й працю М.Олександровича "Історія нового українського письменництва", високо оцінивши його літературне значення для галичан. Основи католицької суспільної науки подавала книжка Р.Гайдука "Суспільний катехизм", яку використовували у своїй діяльності як душпастирі, так й інструктори Головного відділу "Скали". Книга була побудована за принципом запитання-відповідь, полегшуючи сприйняття прочитаного, вносячи ясність, чіткість та логічність у складні питання релігійно-духовного характеру [5].

На основі аналізу архівних матеріалів, вивчення статей релігійного змісту дослідженого періоду з'ясовано, що з ініціативи станіславівського єпископа Г.Хомишина в церковних колах галицького краю виникла ідея заснування парафіяльних читалень та бібліотек товариства "Скала", яке ставило за мету поширювати та поглиблювати освіту й культуру серед українського народу, пропагувати релігійно-моральний спосіб життя на засадах католицької церкви. Доведено думку про те, що товариство "Скала" виконувало вагому роль в агітаційно-пропагандистській діяльності Церкви, його члени були активними учасниками Католицької акції, що передбачала тісну співпрацю світських осіб із духовенством краю з метою успішного розв'язання проблем морально-релігійного характеру.

Дослідження питань, пов'язаних із справою "Бібліотека товариства "Скала", дають підстави зробити висновок, що видавництво відіграло важливу роль у становленні та розвитку як самої організації, так і доклало максимум зусиль до розповсюдження католицької преси та пропагування християнських ідей серед українського населення краю. Без сумніву, сама ідея парафіяльних читалень та бібліотек успішно розв'язувала важливі справи морально-виховного плану. Як зазначалось у книжці "Просвітній рух в Галичині" (Львів, 1937), "се справді ідея велика, Божа, що нічого не нищить, не оспарює, а ні поборює існуючих народних установ і світських читалень, а єднає весь наш католицький загал і заправляє його до оборони проти ворогів Церкви та народу і до боротьби з ними" [11, 118].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібліотека товариства "Скала" // Календар на рік Божий 1939. – Станіславів, 1938. – С.4-7.
2. Верховинець С. Боротьба на Гуцульщині. – Станіславів, 1939. – Ч. 25. – 31 с.
3. В справі товариства "Каменярі" // Вісник Станіславівської епархії. – 1936. – Ч.9-12. – С.47-50.
4. В справі товариства "Скала" // Вісник Станіславівської епархії. – 1935. – Ч.1-3. – С.8-9.
5. Гайдук Р. Суспільний катехизм. – Станіславів, 1938. – 92 с.
6. ДАТО Фонд № 231 Оп. – № 2. – Спр. 5489. – арк 3.
7. Кондратюк К., Мичка В. Роль "Просвіти" у пробудженні національної свідомості українського народу // Тернопіль. – 1993. – №4. – С.59-61.
8. Кугутяк М. Галичина: сторінки історії. – Івано-Франківськ, 1993. – 200 с.
9. Мономай І. "Просвіта" на Коломийщині – слово без діла є мертве // "Просвіта": історія та сучасність (1868-1998). – Київ, 1998. – С.292-294.

10. Мох О. Добра преса. – Львів, 1938. – 32 с.
11. Просвітній рух в Галичині. – Львів, 1937. – 132 с.
12. Рабій В. Основуймо деканальні і парохіяльні бібліотеки // Нива. – Львів, 1931. – Ч.1. – С.31-32.
13. Січень, місяць католицької преси // Вісник Станіславівської епархії. – 1938. – Ч.1-3. – С.10-12.
14. Статут товариства "Скала". – Станіславів, 1937. – 24 с.
15. Хомишин Г. Боротьба проти товариства "Скали" // Вісник Станіславівської епархії. – 1937. – Ч.1-3. – С.4-5.
16. Хомишин Г. Головні напрями для товариства "Скала", парохіяльних читалень // Вісник Станіславівської епархії. – 1937. – Ч.7-9. – С.25-29.
17. Хомишин Г. Про відбутий курс Католицької Акції в Станіславові // Вісник Станіславівської епархії. –1938. – Ч.7-8. – С.38-50.
18. ЦДІА у Львові. Фонд №348. – Оп. №1. – Од. зб. №207. – арк.12.
19. ЦДІА у Львові. Фонд №359. – Оп. №1. – Од. зб. №383. – арк. 328.
20. Щербак Ю. Система морального виховання у школах Західних областей України (1900-1939 рр.). – Тернопіль, 1999. – 205 с.

Ольга КОБЕЛЬСЬКА

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЖІНОЧИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПЕРША ЧВЕРТЬ XX СТОЛІТТЯ)

Основною детермінантою економічного, соціального, політичного становища нації, держави є рівень культури та духовного розвитку її суспільства. Рушієм прогресу та чинником конструктивних змін виступає внутрішня мотивація конкретних особистостей, суб'єктів діяльності усіх сфер: їх освіченість, загальна культура, рівень політичної, національної, громадянської свідомості та відповідальності. Від інтелектуально-культурно-психологічного потенціалу і спрямованості нації залежить її всебічний поступ. Формуючою основою цього потенціалу є освіта та культура. Вони виконують націотворчі функції та виступають основними інституційними засобами просвітницької роботи. Для кожного народу актуальним залишається питання історичного досвіду, пов'язаного із розвитком освітньо-культурницьких процесів і, загалом, просвіти на його корінних теренах. Ця проблематика відображає традиції виховання (формування) нації, здобутки її духовних учителів і просвітителів.

Одним із пластів суспільно-історичного досвіду українського народу є розвиток жіночого руху, діяльність українських громадських жіночих організацій. Значну частину своєї роботи громадські об'єднання жінок здійснювали саме у царині просвіти українства. Цей досвід жіночих організацій, їх вплив на освітньо-культурний поступ нації вартий ґрунтовного вивчення та дослідження.

Перші українські жіночі громадські організації виникли наприкінці XIX ст. (1884 р. – Товариство руських жінок у Галичині під керівництвом Наталії Кобринської та Жіночий гурток, організований на Східній Україні Оленою Доброгаєвою у тому ж році). Їхньою безпосередньою детермінантою було становище українського народу, який позбавлений політичної самостійності, переживав економічну, соціальну, духовно-культурну кризу.

Рівень освіченості, зайнятості, соціального захисту, добробуту, загальнокультурного і національно-політичного розвитку українства був максимально низьким. Серед багатьох причин такого стану речей були, зокрема, панування офіційної освіти, неможливість вивчати рідну мову, історію, культуру, відсутність умов для здобуття освіти українським населенням, більшість якого проживала у сільській місцевості.

Не кращим було становище українських жінок. Вони взагалі не мали прав на освіту, фахову діяльність (що унеможливлювало їхню економічну незалежність), виборчих, інших громадянських прав тощо. Жіноцтво було усунуте від усіх громадських, політичних справ і не займало "жодного становища, на котрім могло би мати вплив на загал і спосібність заявити спільні потреби свого життя" [1, 297]. Відзначимо, що ця проблема не була суто жіночою. Вона відображала рівень загальної культури, прогресивності і розвиненості тогочасного суспільства. Сама думка про те, що становище жінки, її права вільного розвитку є мірилом загального суспільного прогресу, невипадкова. Ця традиція взаємозв'язку двох явищ іде ще від Фур'є [2, 281].

Таким чином можна спостерігати два аспекти, що детермінують зміст просвітницької діяльності жіночих організацій України: просвіта жінок і просвіта українського народу. Ці два аспекти закономірно взаємопов'язані і доповнюють один одного. Просвіту жінок, що відображає специфіку громадських організацій як саме жіночих, можна назвати самобутньою складовою просвітницької діяльності, спрямованої на український народ загалом. Цей аспект доречно резюмувати лозунгом "Через просвіту жінки до окультурення нації". Другою змістовою площиною, в якій розвивалась громадська діяльність жіночих організацій України, була просвіта українського народу загалом (дітей, молоді, дорослого населення).

У даній статті зробимо спробу проаналізувати внутрішню структуру такого явища, як просвітництво, котре здійснювали українські жінки, об'єднані у громадські організації наприкінці XIX – в першій чверті XX ст.

Просвітницька робота з жіночою частиною населення базувалось на трьох цільових орієнтирах: освіта – економічна незалежність – громадянські права жінок [3, 213]. Аналогічний підхід можна застосувати до просвітництва українського народу загалом. Адже освічені та економічно незалежні люди прагнуть (і мають найбільше шансів) до здобуття громадянських, політичних, національних прав. Для того, щоб українство могло відстоювати свою незалежність, потрібно було здійснювати просвітницьку роботу. Крім зазначених цільових орієнтирів, вона передбачала також збереження і розвиток української культури, національної свідомості українства.

На цих засадах зароджувались і розвивались перші жіночі громадські організації по обох берегах Збруча. Засновниця "Товариства руських жінок" та ідеолог українського жіночого руху Наталія Кобринська, організовуючи жінок до громадської праці, добре усвідомлювала, що "лише на національних підставах може піднестися маса до загальної культури та цивілізації" [4, 91]. Усю практичну діяльність жіночих товариств вона спрямовувала у виразно національне русло. Організаторка першого у Наддніпрянській Україні Жіночого гуртка (1884 р.) Олена Доброгаєва, як і більшість свідомих українців, теж „поєднувала демократичні змагання до визволення людини з національними потугами визволення цілого народу" [5, 25].

У зв'язку з цим промовистою є заява Олени Пчілки та Анни Дмитрієвої, яка стала додатком Статуту Союзу рівноправності жінок у Полтаві (1909 р.). У документі зазначалося: "На долю українських жінок, опріч загальних гірких та болючих сторін жіночого питання, мають значний вплив і ті тяжкі обставини, що виходять із пригнічування українського народу. Українська жінка, бувши частиною великомілійонового народу, позбавленого політичних прав, ряд поколінь якого змушено було коритися централістичному державному ладові, – не могла не відчути на собі всіх наслідків духовного зневолення народу. Мову – цей єдиний спосіб вислову думок – з того часу, як Україна після Переяславської умови втратила політичну самостійність – розвивали тільки поодинокі робітники, і їхні твори часто не могли побачити світу в рідній країні або з'являлися через довгі роки після того, як їх закінчено. Народну школу, що колись так високо стояла на Вкраїні, помалу доведено до того, що вона збулася всіх своїх національно-громадських прикмет. Денаціоналізація українського жіноцтва, що перейшло через російську школу, була неминучим наслідком політичної системи, яка мала на меті роз'єднати культурну частину громадянства з народним життям. Таке становище дуже пошкодило національно-громадському вихованню молодшого покоління.

Обстати за це діло українські жінки вважають своєю найпершою повинністю" [6, 33].

У середовищі діячок українських жіночих громадських організацій домінувало переконання, що "тільки національне визволення нашого народу приведе до соціальних і правових змін у долі українського жіноцтва" [7, 128] і всієї української нації (освіта, економічна незалежність, громадянські, національні, політичні права).

Зважаючи на основні ідейні засади та зміст просвітницької діяльності українських жіночих організацій, можемо виокремити три сфери розвитку жіночої просвітницької ініціативи: освіта, культура, видавнича справа.

Просвітницька діяльність жіночих громадських організацій України, які існували на різних хронологічних відтинках з кінця XIX – в першій чверті XX ст., найбільшою мірою стосувалась освітньої сфери. Нагадаємо, що до 1917-1918 рр. українські землі були під владою Австро-Угорщини й Російської імперії. Хоча перша вважалась модерною європейською

державою, проте в ній з усіх країн Європи, за винятком Російської імперії, була найвища неписьменність. У цих умовах діячки українських жіночих організацій самоорганізовувались для поширення освіти. Їхня просвітницька діяльність у даному випадку включала два аспекти: освіта жінок та українського народу загалом.

Щодо першого аспекту, то його змістовим компонентом були: боротьба за доступ жінок до вищої освіти, опіка дівочими навчальними закладами, створення фахових курсів для жінок. 14 квітня 1890 р. Н.Кобринська сповіщала О.Кобилянську: "Важна, дуже важна хвиля! Чеські жінки дали петицію до ради державної, щоби в Австрії допускано жінок до університету..." [8, 403]. До кінця квітня стараннями Н.Кобринської та О.Кобилянської було зібрано необхідні підписи серед українок під "Петицією руських жінок з Галичини й Буковини за допущення жінок до університетських студій і створення щонайменше одної жіночої гімназії в Галичині". 1 травня 1890 р. І.Озаркевич (батько Н.Кобринської) відвіз петицію до віденського парламенту на обговорення у палаті послів. У петиції (авторкою якої була Н.Кобринська), зокрема, зазначалося: "Ми хочемо... вільної праці на широкій світовій арені, бо як довго конкуренція творить загальне право до життєвого існування, було б у найвищій мірі несправедливо виключати з неї половину здатних до конкуренції осіб... Якщо б жінка з природи речі не була здатна до тих професій, що на них претендує і від яких її стримують настановлені опікуни, то не мали б ми сьогодні так багато фахово вишколених жінок, як це бачимо в дуже поважному числі в Америці. Заморська держава на тому нічого не стратила і також з економічного боку не захиталася через те, що допустила жінок до всіх професійних ділянок у суспільному житті, бо ж не можна погодитися, що суспільність – коли об'єднання всіх її сил причиняється до могутності й багатства – мала потерпіти через збільшення робочої сили. Радше тратить вона через те, що виключує здібні одиниці і не дозволяє принести на користь цієї суспільності свої природні здібності. Це розуміють майже всі європейські держави, бо майже в усіх більших європейських державах допущено жінку до університетських студій, за винятком Австрії, що в обличчі її конституційного закону являється аномалією" [5, 132]. Однак австрійський уряд не поспішав із вирішенням даного питання. Жінки Західної України у 1891 та 1893 рр. далі подавали петиції з вимогою вищої освіти для жінок, влаштовували протестні демонстрації.

23 березня 1893 р. міністр освіти Австро-Угорщини видав розпорядження про право жінок вступати в університети на філософські факультети у якості звичайних та надзвичайних слухачок. У вересні 1900 р. жінкам дозволили навчатись на медичних факультетах, але аж до Першої світової війни двері політехнічних вищих навчальних закладів були зачинені перед жінками. Тепер головним завданням жінок було здобути студентські і професійні права, а саме – "право складати іспити, урівень з чоловіками претендувати на посади, право займатися науково-дослідницькою та викладацькою роботою, здобувати наукові ступені та інше" [3, 220-221].

Проблема допуску жінок до навчання в університетах була актуальною і для жіночих організацій Східної України. Зокрема, Харківське товариство допомоги вищій жіночій освіті доклало чимало зусиль до заснування у Києві та Харкові Вищих жіночих курсів [9, 4].

Загалом, навчання жінок на університетських курсах у Російській імперії вважали моральною загрозою для студентів. Однак, коли жінки почали не тільки домагатись освіти, а й виїжджати за кордон, щоб її здобути, уряд, побоюючись закордонних впливів, вирішив дозволити створити при університетах окремі вищі курси для жінок [10, 23]. З 1869 р. такі курси можна було відвідувати у двох містах імперії – Петербурзі та Москві. Українки виступили за створення Вищих жіночих курсів у Києві. Ініціаторкою цієї справи була Євдокія Гогоцька, дружина професора Київського університету. Однак уряд не давав згоди на відкриття курсів. Є.Гогоцьку, яка у 1874-1876 рр. видавала "Киевский телеграф", поліція звинуватила в українофільських тенденціях та революційних нахилах [11, 17]. Наміри київських жінок створити університетські курси царський уряд трактував не інакше, як черговий задум "українофілів". М.Богачевська-Хом'як зазначає, що дискримінація тут була зовсім не за статевими ознаками, а – національна [10, 25]. Остаточний дозвіл на заснування Вищих жіночих курсів у Києві було надано у 1878 р., а через 2 роки такі курси постали у Харкові. Першою жінкою-викладачем Вищих жіночих курсів у Києві була Варвара Андріанова-Перетц (потім член-кореспондент АН УРСР) [12, 13]. Зазначимо, що на бестужевських жіночих курсах (Петербург) викладала видатна українська вчена-історик Олександра Єфименко [12, 13-14].

Хоча українки здобували освіту для "особистісного зростання, кар'єри та економічної незалежності" [8, 10], поліція продовжувала ставитися з підозрою до жінок-курсисток. Загалом, усі побоювання імперської влади були пов'язані із можливістю зростання національної свідомості українців та українок.

Вищі жіночі курси проіснували два роки. Після вбивства російського царя Олександра II, до якого були причетні студенти, курси закрили. Зазначимо, що традиція Вищих жіночих курсів в майбутньому стала продуктивним фактором у процесі формування української жіночої еліти. Слухачками курсів були Ольга Водолажченко, український історик, архівіст, джерелознавець, філолог [13, 121], Валерія Козловська, український археолог, музейник [13, 325], Ольга Грушевська, український історик, публіцист [13, 187] та б. ін.

На Західній Україні були особливо поширені жіночі громадські організації, які опікувались дівочими навчальними закладами: "Друг женского наукового заведенія въ Бучачѣ" (1872 р.), "Общество дівочого воспиталища у Львові" (1888 р.), товариство "Руский інститут для дівчат в Перемишли" (1890 р.). Ці організації були створені на противагу аналогічним та більш потужним польським, які також активно працювали серед відповідних категорій українського населення [3, 229].

Найпопулярнішим напрямком освітнього просвітництва було створення різнофахових курсів для жінок. На Західній Україні спеціальні заклади, в яких жінки могли здобути певний фах, влаштовували "Клуб русинок" (Львів, 1893), "Жіноча громада" (Чернівці, 1908), а також їх філії в інших містах і селах. У 1901 р. на базі Клубу було створено жіночий кооператив "Труд", який функціонував завдяки громадським коштам та невеликій урядовій підтримці. Після навчання кооператив влаштовував дівчат на роботу, фінансував їдальні та гуртожитки Клубу [5, 98].

На Східній Україні українські жіночі організації не мали змоги реально розвинутись. На них поширювалась жорстка російсько-імперська цензура. Будь-які прогресивні заходи у середовищі українства трактувались як "націоналістичні", "сепаратистські". Імперська влада боялась поширення освіти (у тому числі серед українських жінок), бо це зумовило б зростання національної свідомості українців.

У Києві легально існувало київське відділення інтернаціонального Товариства оборони жінок (1900 р.), яке всіляко допомагало жіноцтву влаштовуватись на роботу. При організації існувала кравецька майстерня. Зароблені гроші використовували на відкриття курсів крою, шиття, бухгалтерії. Київське Товариство взаємодопомоги працюючих жінок (1906 р.) надавало юридичні поради жінкам і утримувало курси фахової підготовки [14, 1-3].

Зауважимо, що дбаючи про економічну незалежність жінок, жіночі організації сприяли формуванню їх всебічної культури. Так, "Клуб русинок" заснував курси книгознавства, гігієни, товариської поведінки та народної культури. Для учасниць фахових курсів було введено і деякі предмети загальної освіти [5, 98]. Це особливо важливий момент в оцінці просвітницької діяльності українських жіночих організацій.

Значна частка просвітницьких ініціатив жіноцтва припадає на поширення освіти серед українського народу загалом. Змістовними компонентами цього аспекту є: заснування дитячих садків, шкіл, організація публічних просвітницьких заходів.

Характерно, що влаштуванням дитячих садочків займалась переважна більшість жіночих організацій. З одного боку, це мало сприяти можливості матерів працевлаштуватись. З іншого боку, дитсадки були освітніми закладами, в яких виховувались дошкільнята. Саме на таких дуалістичних функціях-засадах творились дитсадки з ініціативи жіночих організацій. У 70-их роках XIX ст. у Харкові було засновано Товариство денних притулків для дітей робітників, яке проіснувало до Першої світової війні [14, 14].

На західноукраїнських теренах з ініціативи Н.Кобринської, починаючи з 80-их років XIX ст., постала ціла мережа "захоронок" (так називали дитсадки). Влаштування дитсадків було важливим напрямком роботи "Жіночої громади". Одна з провідниць чернівецької організації Євгенія Кордуба "особливо уважно опікувалась дитячими садками, а два з них взагалі постали за її ініціативою" [15, 836].

Таким чином, створення дитсадків можна трактувати як змістовий компонент освітньо-соціального характеру.

Щодо заснування жіночими організаціями шкіл, то можна лише умовно вживати загальне поняття "школи", бо за своїми типами та спрямуваннями це були доволі різні заклади. Зауважимо, що створити школу в Україні (тим більше українську школу) в історичних реаліях, що склалися наприкінці XIX – в першій чверті XX ст., було непросто. Однак можемо спостерігати певні здобутки жіночих організацій (та окремих провідних жінок) у цій справі.

У 60-х роках XIX ст. українська просвітителька Христина Алчевська організувала у Харкові школу для дорослих неграмотних робітників, які "напливали" до Харкова з навколишніх українських сіл. Вона створила спеціальну програму навчання, котра згодом стала моделлю для всіх "дорослих" шкіл Російської імперії. Х.Алчевська проводила навчання українською мовою, але коли у 1863 р. було видано Валуєвський циркуляр, щоб мати змогу продовжувати просвіту робітників, вона змушена перейти на російську. Маючи світове визнання своєї праці (зокрема, у 1904 р. Х.Алчевська була відзначена на Міжнародному жіночому конгресі у Берліні), ця активна громадська діячка проводить величезну роботу задля піднесення української культури в русифікованому Харкові та збереження національного духу серед українства. Вона організувала академічні концерти, на яких робітники і робітниці, одягнуті у недільне селянське вбрання, співали українських пісень, декламували вірші, виконували народну музику, танцювали, "хтось читав коротку лекцію з минулого, звичайно, з української історії чи літератури" [10, 22].

У Харкові Товариство взаємодопомоги працюючих жінок на поч. XX ст. заснувало гімназію, де навчались і дівчата, і хлопці. Київське Товариство оборони жінок організувало школу для неписьменних мешканців.

На західноукраїнських теренах "Клуб русинок" разом із Педагогічним товариством заснував близько 10-ти приватних шкіл та гуртожитків, в основному, для селянських дітей [5, 100]. На межі XIX-XX ст. близько 90 відсотків українців проживали у селі, членкині згаданого Клубу створювали школи з метою поширення освіти, власне, серед українського населення. Влаштування гуртожитків для учнів та студентів було свідченням розуміння і достойної праці жіноцтва на благо української нації.

Творення жіночими організаціями шкіл виступає як змістовий компонент освітньо-національного характеру.

Українське жіноцтво у своїй громадській праці практикувало також проведення публічних просвітницьких заходів. До останніх відносяться лекції, конференції, доповіді, а також усне пропагування необхідності здобуття освіти українськими дівчатами, селянами тощо. Так, членкині "Клубу русинок" проводили конференції, на яких виступали Н.Кобринська, І.Франко, професор Верхратський, професор Шухевич та ін. Лекції на різну тематику влаштовувало для жінок (запрошували і чоловіків) "Товариство оборони жінок" у Києві.

Діячки "Жіночої громади" упродовж 1908-1917 рр. (поки існувала організація) самотужки вчили селян грамоти, заохочували дівчат ходити до школи, читати українські книжки і цікавитись політикою. Вони ж розповсюджували серед селян політичну літературу і книги українських авторів.

Отже, можемо визначити, що змістовий компонент "організація публічних просвітницьких заходів" носить освітньо-пропагандистський характер.

Із вищевикладеного матеріалу випливає, що просвітницька діяльність жіночих організацій України (кінець XIX – перша чверть XX ст.) мала свою логічну ідейно-практичну структуру, в межах якої здійснювався захист соціальних, національних інтересів українства і реалізовувались його просвітницькі запити.

Аналіз внутрішньої структури просвітницької діяльності жіночих організацій у сфері культури та видавничої справи вимагає окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобринська Н. Про первісну ціль Товариства руських жінок... // Вибрані твори. – К., 1980. – 444 с.
2. Основи політичної науки. Курс лекцій / За ред. Кузи Б. – Ч.2. – Львів, 1997. – 334 с.
3. Маланчук-Рибак О. З історії ідейних концепцій українського жіночого руху XIX – початку XX століть // Записки НТШ. – Т.CCXXXVIII. – Праці історично-філософської секції. – Львів, 1999. – С.185-235.

4. Козуля О. Жінки в історії України. – К., 1993. – 255 с.
5. Богачевська-Хом'як М. Білим по білому. Жінки в громадському житті України 1884-1939. – К., 1995. – 424 с.
6. Богачевська-Хом'як М. Мілена Рудницька і жіночий рух // Наше життя. – 1992. – №9. – С.12-13.
7. Пашко А. Союз українок України в процесах державотворення // Жінка в Україні. Міжвідомчий науковий збірник / За ред. Комарової А., Голубєвої І., Пустовойченка В. та ін. – К., 2001. – Т.23. – 648 с.
8. Кобринська Н. Лист до Ольги Кобилянської // Вибрані твори. – К., 1980. – 444 с.
9. Луценко Є. Історія жіночого руху в Україні // Громадські ініціативи. – 1997. – №6. – С.4-7.
10. Богачевська-Хом'як М. Дума України жіночого роду. – К., 1993. – 109 с.
11. Центральний державний історичний архів України у м. Києві (далі: ЦДІА України у м.Києві). – Ф.707. – Оп.151. – Спр. 30.
12. Жінки Радянської України – активні будівники комуністичного суспільства / За ред. Підпиченко М. – К., 1971. – 187 с.
13. Довідник з історії України / Під заг. ред. Підкови І., Шуста Р. – К., 2001. – 1136 с.
14. ЦДІА України у м. Києві. – Ф.442. – Оп.659. – Спр. 204.
15. Буковина. Її минуле і сучасне. – Париж-Філадельфія-Дітройт, 1956. – 942 с.

Ярослав ЯЦІВ

ІВАН ЮЩИШИН ПРО МЕТУ ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Визначення мети виховання підростаючого покоління було актуальною проблемою для українських педагогів Галичини другої половини XIX – першої третини XX ст. У працях П.Біланюка, І.Великорського, Ю.Дзеровича, Б.Заклинського, Я.Кузьміва, В.Кузьмовича, В.Пачовського, Г.Терлецького, І.Ющишина та ін. обґрунтовано ідеал національного виховання, визначено роль і значення народної педагогіки, основні положення якої мають стати основою української системи виховання.

Важливим джерелом для розвитку сучасної теорії і практики українського виховання є теоретична і педагогічна спадщина Івана Ющишина (1883-1960 рр.), життя і діяльність якого є яскравим прикладом служіння інтересам рідного народу і віри в його державницьке майбутнє.

Вивчення та аналіз багатогранної педагогічної спадщини І.Ющишина, суспільно-політичної і педагогічної преси того часу свідчить про його високу творчу активність. Незважаючи на полонізаційну освітню політику польського уряду, він відгукується на всі прогресивні здобутки в світовій педагогічній думці, відстоює потребу пріоритетності для українців національного виховання, метою якого має бути підготовка молоді до здобуття і розвитку незалежної української держави.

Зробивши перегляд поглядів Руссо, Ніцше, Гербарта та інших педагогів і філософів, І.Ющишин обґрунтував мету виховання. Ще у 1907 р. він підкреслював: "Виховане, покликуючи на поміч цілий арсенал теоретичного знання, повинно постійно прямувати до того, щоб вихованок був добре приноровлений до боротьби життєвої, т.є. до боротьби за істноване. Лиш добре підготовлений до боротьби за істноване індивідуум зможе розвинути ті прикмети тіла і духа, які ... дають змогу одиниці прямувати ідеалу моралі, тобто виключного, абсолютно вартісного добра рода чоловічого" [3, 311]. Значну роль у житті людини відіграє сфера її розумового індивідуального або колективного життя і світ почуттів. Крім цього, раса, народність, історична традиція, соціально-політичний і державний устрій зі своїми інституціями і звичаями – це все чинники, які займають важливе місце посеред явищ, що складають моральну сутність людини. Педагог вважає, що передовсім треба формувати у вихованців такі моральні чесноти, як дружба, карність, совісність, безпартійність, справедливість, лояльність, солідарність, гармонія.

І.Ющишин підтримував думку тих українських діячів, які називали початок XX ст. епохою національного ренесансу, підкреслюючи, що національне виховання має суттєво вплинути і на мету та зміст діяльності школи. Виховання в школі має бути національним, виростати з традицій і культурного стану народу, корінитися в його характері і звичках, тісно пов'язуватися із національно-культурним поступом української суспільності і служити меті

розбудови Української держави. За його переконанням, школа мусить "жити і розвиватися під промінням національної ідеї: усе в ній мусить бути овіяне національним духом, а короною її діяльності повинні бути свідомі патріоти – національно члени народа" [6, 229].

Реалізація української національної ідеї вимагає націоналізації національного виховання, а формування патріотизму ні в якому разі не повинно приводити до формування у вихованця шовінізму. Педагог зазначав: "не проповідуючи найменшого шовінізму і національної нетерпимости, треба навчити молодіж всьо своє рідне любити: село, хату, нарід, звичаї, рідну землю і історію, народну поезію і писану літературу, науку, а над все рідну мову, котру чоловік мусить зберігати як найбільшу святощ і найдорожчий духовий скарб народа!" [6, 323].

Педагог вважав, що для формулювання мети виховання необхідно визначитись у питанні взаємовідносин особи і суспільства. Виховання одиниці визначене соціально, як і структура суспільного життя, нормується відповідним вихованням одиниць. Людина стає собою через зв'язок із спільнотою, а не як елементарна одиниця. Отже, виховання мусить бути соціально-політичним. "Нові часи вимагають нових людей з відповідно оформованим інтелектом, з душею, що дає інтелектові здоровий корм і міцну підставу існування... Справу виховання нової людини мусить виховник почати від себе і в собі передусім виховати ідеал нової людини. Мусить він мати його в своїй свідомості, поки найде методи його реалізації в душах довірених йому дітей", – писав І.Ющишин [2, 1]. Виховний ідеал має "виростати з почви історичних умов, суспільних потреб і духовних струй епохи. Мусить бути в гармонії з тим, до чого прямує громадянство в нинішню добу, чого потребує і в що вірить" [2, 1].

Перша мета виховання, чисто практична, полягає у підготовці дитини до життя. На думку педагога, потрібно розвинути її фізичні і духовні сили, необхідні в боротьбі за життя, привчити підпорядковуватися оточенню та суспільно-політичних умовам й пристосовуватися до них, бути активним членом суспільства. Активність (моторність) є підставою кожного виду діяльності. Якщо першої мети досягнуто, то згодом виступає друга мета: підготовка вихованців до духовного життя. Крім пристосування їх до соціального середовища, доцільно ввести у "суспільність духа", допомогти зберегти індивідуальність, прагнути до формування особистості. Подвійність практичного і духовного життя виступає як протилежність цивілізації і культури. Кожна суспільність мусить бути зацікавлена в тому, щоби сили молодого покоління скерувати до практичного життя, підпорядкувати його інтереси інтересам своєї суспільності. Виховання повинно прямувати до подвійної мети: практичної цивілізації і духовної культури.

І.Ющишин наголошує на тому, що виховний ідеал мусить виростати з на ґрунті історичних умов, суспільних потреб і духовних течій епохи; мусить бути в гармонії з тим, до чого прямує громадянство в нинішню добу, чого потребує і в що вірить. Педагог робить висновок, що треба виховати для суспільства новий тип людини, яка поєднувала б у собі прикмети бійця й працівника. Сучасного громадянина треба виховати так, щоб в часи нормального і спокійного життя народу він був здатний до щоденної продуктивної і творчої праці, "котра підноситись міць і культуру держави, а в хвилинах нещастя і небезпеки здатний до жертв і посвяти для загального добра". Щоб виховати таких громадян, вчитель – "тихий і ревнивий патріот" – має сам змінитися, добре пізнати й усвідомити потреби свого народу. "Мабуть більшість із нас, тихих і ревнивих патріотів, повинні вже почати негайно своє переродження й перевиховання, пам'ятаючи, що ідуть часи, котрих кличем будуть перегони праці, як передше були перегони заліза, як передше були перегони крові". Виконання цього заповіту "перегонів праці" є вершком ідеалу національного виховання!!!" [2, 6-7].

Розмірковуючи над поняттями "колективізм" та "індивідуалізм", І.Ющишин об'єктивно оцінює розвиток педагогічної теорії, підкреслюючи, що "в ділянці виховання й освіти відбувається величавий науковий рух, гарячкове шукання нових правд та ідеалів виховання й освіти". У цьому русі "виступає двоїстість ідейної струї: колективістичної й індивідуалістичної, характерної для нинішнього демократичного життя. Демократія домагається від одиниці особистої свободи, волі думки й слова, жадає вшанування її потреб й індивідуальности в межах правно-політичного ладу та обичаєво-культурних умов; виписує на свойому прапорі клич – прав людини. Але на цьому прапорі міститься також домагання рівности і клич прав громадянина. Рівність багатьох вимагає посвяти з боку одиниць, а вільність приводить до свідомого й добровільного підпорядкування себе встановленим через себе правам" [1, 130-131].

У педагогічних статтях І.Ющишин торкається питання зв'язку мети виховання і політики. Оскільки виховання у великому історичному конфлікті колективізму й індивідуалізму опинилося на роздоріжжі, то педагог наголошував, що справа виховання тодішніх демократичних мас сягає у саму глибину суспільно-політичного життя. Можливості виховання, наголошував І.Ющишин, залежать від суспільства, а їх реалізація – від учителя. "Ідейний, працьовитий учитель стає справдішною моральною підйомою школи і громади, але звичайний платний ремісник, за якого себе має не один педагогічний чорнороб, зводить свою чинність і вплив школи в моральнім піднесенню громади, до нулі" [3, 344]. Як громадянин і виховник, учитель мусить бути активним членом народних установ, бо в них і через них реалізуються конкретні ідеали національного виховання. Учитель не тільки співпрацює з усіма громадянами "для ідеалу спільного національного добра, але й вимагає від них безоглядного сповнювання всіх суспільних обов'язків та безропотного двигання всіх матеріяльних жертв на національному вівтарі громадівства. З такою ж самою свідомістю свойого національного обов'язку він пятнує всі антисуспільні елементи в своїй громаді та словом і чином взиває їх до звороту з неправильної життьової поведінки" [1, 4]. Отже, вчитель має бути національно свідомим, активним учасником громадського й політичного життя, в усьому показувати приклад населенню.

Для реалізації мети виховання вчитель, на думку І.Ющишина, має відмовитися від селянсько-хлопоманського ідопоклонства [5]. Він доходить висновку, що "тільки такий народній вчитель, котрий веде селянські маси на вершки культурності, активності та розбуджує в них суспільні інстинкти до реалізації ідей спільності в щоденному, сірому житті, може надіятися на досягнення ідеалів національного виховання. Бо під національним вихованням я розумію перетворення селянина консерватора й егоїста в свідомого спільнотчика, що задоволення індивідуального щастя шукатиме в праці для найширшої спільноти – нації" [1, 5].

Вважаючи школу одним із головних чинників виховання і разом з тим суспільною інституцією, І.Ющишин наголошував, що "школа виховує молоде покоління, підготовляє творців майбутнього реального життя, розвиває їх психіку, формує душі. Отже всі ті свої чинності вона мусить спирати на тих дійсних матеріяльних і духових конкретах, що дитина вийшла з них, серед них зростає й вернеться до них у старших літах зо своєю працею. Тим чином дійсні потреби матеріяльного й духового щоденного життя дитини, її фізичний і моральний розвиток мусять стати джерелом і фундаментом усіх виховних процесів школи" [4, 65].

Досягти мети виховання, за І.Ющишиним, можна при умові тісної співпраці родини, школи, інституцій та організацій шкільного самоврядування, позашкільних установ. Практичний досвід давав педагогові підстави для ствердження, що змістовна співпраця школи з батьками може здійснюватися на терені батьківських гуртків, мета яких – "шкільна опіка над молоддю та поміч у її фізичнім і моральнім вихованні; виховання молоді на пожиточних та ідейних громадян; тісніший зв'язок родини й школи в ім'я сповнення їх завдань; вишукування й використовування в порозумінні зо шкільною владою таких засобів безпосереднього додатного впливу на молодь та обдумування способів охорони молоді перед позашкільними згубними впливами" [4, 66].

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що упродовж всієї педагогічної діяльності І.Ющишин вважав, що виховання має бути пріоритетним у діяльності школи, а навчання має служити головним засобом досягнення виховної мети. Визначальними в обґрунтуванні мети виховання є моральні і національні цінності. Людина має бути вихована так, щоб у її свідомості поєднувалися суспільні й особисті інтереси, але щоб вона добровільно, без насильства, надавала пріоритет суспільним інтересам над особистими. Педагог вірив у те, саме національно свідома українська молодь здійснить одвічну мрію нашого народу – побудує незалежну державу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ющишин І. Колективізм чи індивідуалізм (Заваги до громадівських інстинктів нашого народу) // ШВН. – 1930. – Ч.5. – С.129-133.
2. Ющишин І. Національне виховання (Про тихих і ревних патріотів) // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Кн.2. – С.6-7; Кн.10. – С.1-2; Кн.12. – С.6-7.
3. Ющишин І. О моральнім вихованю молодежи // Учитель. – 1907. – Ч.21-22. – С.305-316.

4. Юшишин І. Одна з ділянок позашкільної праці вчительства (Про Батьківські Кружки при школах) // Учительское слово. – 1934. – Ч.3. – С.64-68.
5. Юшишин І. Про селянсько-хлопоманське ідолопоклонство // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч.10. – С.1-4.
6. Юшишин І.Рідна мова в рідній школі // Учитель. – 1910. – Ч.15-16. – С.229-231; Ч.17. – С.261-263; Ч.20-22. – С.320-323.

Оксана ПАЦАЛЮК

ПІДРУЧНИК З МАТЕМАТИКИ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Сьогодні виникає дуже багато питань, пов'язаних із вивченням історичної спадщини нашого народу. Такою спадщиною є забуті підручники початку XX століття. Зокрема нас зацікавили підручники з математики, адже дуже багато математичних фактів, теорем, задач, припущень із розробкою нових підручників втрачається, а із матеріалами старих підручників ми часто не маємо змоги ознайомитись. Для того, щоб за підручником того часу можна було вчити дітей, необхідно було, щоб він був відзначений і допущений цензурою або мав встановлений гриф Вченого комітету Міністерства народної освіти.

Один із підручників 1905 року видання, за яким вчилися учні у середніх закладах освіти, ми знайшли за допомогою працівників Одеської державної наукової бібліотеки ім. М.Горького. Це – "Элементарный курсъ арифметики", автором якого є доктор філософії і теології, професор вищої математики Аббат Є.Желен, переклад зробив викладач математики 8-ої гімназії і реального училища М.Богинського – Н.де-Джорж [1]. На другій титульній сторінці знаходиться гриф: "Допущенъ въ второмъ изданіи Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, какъ учебное пособіе для старшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній".

Весь підручник поділений на сім книг, кожна з яких містить кілька розділів, що складаються з параграфів. У кожному наступному розділі нумерація параграфів не змінюється, а продовжується. Основна думка та означення у підручнику виділяються курсивом. Майже на кожній сторінці є зноски, які містять детальне пояснення матеріалу або є історичними довідками. Зноски вказують на історичні імена, які мали відношення до відкриття закономірностей та законів арифметики. Інформація, відображена в історичних довідках, підвищує інтерес учнів до вивчення конкретного матеріалу і предмета. Наприклад:

[1]) Десятичная система счисленія произошла, вѣроятно, отъ привычки считать по пальцамъ [с.8].

[1]) Система нашего письменнаго счисленія вмѣстѣ съ нулемъ перешла къ намъ отъ индейцевъ при посредствѣ арабовъ [с.10].

[1]) Знакъ "=" былъ данъ англійскимъ геометромъ Рекордомъ въ 1557 году [с.12].

У передмові Н.де-Джорж аналізує виклад теоретичного і практичного матеріалу. Він, зокрема, зазначає, що задачний матеріал даного підручника здійснює розвиваючий вплив на школяра, на його розумову діяльність, оскільки привчає до єдиного методу розв'язування задач при будь-якій різноманітності їх умов.

Проаналізувавши виклад теоретичного матеріалу в даному підручнику, можна стверджувати, що особливої уваги заслуговує простота і ясність подачі навчального матеріалу, поєднанні з науковою строгістю роздумів і висновків, які випливають із них. Однак у теоретичній частині недостатньо виражено практичне спрямування. Поряд із поясненням теми можна було б навести приклади із життя для підвищення ефективності викладу теоретичного матеріалу.

Автор намагається дати точні означення математичним термінам, більшість із яких в інших підручниках того часу навіть не розглядаються. Наприклад, розглянемо означення, яке не використовується навіть в сучасній математиці. Це означення перших між собою чисел:

"Нѣсколько чиселъ называются первыми между собою, если они не имѣютъ другого общаго дѣлителя, кромѣ единицы. Напримѣръ, числа 4, 10 и 15" [с.85].

Розпочинається виклад матеріалу із введення основних понять: математика, величина, аксіома, теорема, задача, лема, "слѣдствіе", "замѣчаніе". Розглядається структура тогочасної математики: "*..въ составъ математики входятъ: ариѳметика – наука о числахъ, геометрія –*

наука о пространствѣ, механика – наука о движеніи, алгебра и анализъ – наука о свойствахъ величинъ…" [с.4].

Книга І "Дії над цілими числами" містить сім розділів: "Счисленіе", "Сложеніе", "Вычитаніе", "Умноженіе", "Деленіе", "Возвышеніе въ степень", "Различные системы счисленія". Правила виконання дій називаються "принципами". Знак множення, який використовувався при написанні, дещо відрізняється від загальноприйнятого зараз. Наприклад, *"1+2.3.5=31; 7.11=77" [с.74].* Цікавим аргументом є те, що в підручнику немає таблиці множення. При доведенні теорем часто використовуються посилання на попередній, уже вивчений матеріал. Наприклад,

§83. Теорема III

$$\ldots (5^3)^4 = 5^3.5^3.5^3.5^3 \overset{81}{=} 5^{3+3+3+3} = 5^{3.4} = 5^{12},$$

де §81. Теорема I

$$\ldots 2^6.2^6 = 2^{6+6} = 2^{10} \ldots [с.57\text{-}60]$$

Вивчення розділу "Различные системы счисленія" цієї книги не передбачено нині діючими програмами з математики. На нашу думку, цікаво було б ознайомитись із різноманітними системами числення, які подаються у цьому підручнику у досить доступній і цікавій формі. Так, зокрема, при розгляді цієї теми учні не лише ознайомлюються із різними системами числення, а й навчаються виконувати дії у системах числення з основою, відмінною від 10, що розвиває логічне мислення дітей.

Книга II "Основныя свойства цѣлыхъ чиселъ" містить вісім розділів: "Признаки делимости", "Первоначальныя числа", "ОНД двухъ или нѣсколькихъ чиселъ", "Числа первыя между собой", "ОНК двухъ или нѣсколькихъ чиселъ", "Разложеніе чиселъ на ихъ первоначальныхъ производителей", "Простыя и составныя дѣлители чиселъ", "Нахожденіе ОНД и ОНК среди простыхъ и составныхъ дѣлителей чиселъ". Пояснення матеріалу часто ведеться індуктивним методом. Так, у розділі "Разложеніе чиселъ на ихъ первоначальныхъ производителей" спочатку подається приклад, потім формулюється загальне положення:

72 | 2
36 | 2 …разложеніе продолжаемъ до тѣхъ поръ, пока не
18 | 2 получимъ дѣлителя 1 единицу, которая въ ряду множителей
9 | 3 подразумѣвается.
3 | 3
1 | 1
72=2.2.2.3.3.1

Знаходження найбільшого спільного дільника чисел подається двома способами: а) розкладаємо ці числа на прості дільники і вибираємо спільні для цих чисел; б) за алгоритмом Евкліда.

Книга III "Простыя дроби" містить розділи: "О простыхъ дробяхъ", "Упрощеніе дробей", "Приведеніе дробей къ 1 знаменителю", "Сложеніе и вычитаніе дробей", "Умноженіе дробей", "Дѣленіе дробей", "О дробяхъ вообще".

Книга IV "Десятичныя числа" включає розділи: "О десятичныхъ числах", "Дѣйствія над десятичными числами", "Обращеніе простыхъ дробей в десятичныя числа", "Періодичныя десятичныя дроби", "Объ абсолютныхъ и относительныхъ погрѣшностяхъ". Дуже цікавим у підручнику є спосіб перетворення правильних дробів у неправильні та незвичний запис неправильних дробів. Переглянемо частину записів даного розділу.

Обращеніе непрерывныхъ дробей въ обыкновенныя и наоборотъ:

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{2+\frac{1}{5}} = \frac{1}{3+\frac{5}{11}} = \frac{11}{38} \quad 1:(2+\frac{1}{5}) = 1:11/5 = 5/11$$

$$1:(3+\frac{5}{11}) = 1:38/11 = 11/38$$

$\frac{38}{33}$ I $\frac{11}{3}$ *Слѣдовательно* $\frac{11}{38}=\frac{1}{3+\frac{1}{2+\frac{1}{5}}}$

$\frac{11}{10}$ I $\frac{5}{2}$

$\frac{5}{5}$ I $\frac{1}{5}$

0

Чтобы правильную обыкновенную дробь обратить въ непрерывную, нужно знаменателя раздѣлить на числителя, числителя на первый остатокъ, первый остатокъ на второй и такъ до тѣхъ поръ, пока не получимъ въ остатке – 0. Числители въ каждомъ звенѣ непрерывной дроби будутъ единицы, а знаменателями частныя отъ указанаго послѣдовательнаго дѣленія. Если же данная обыкновенная дробь будетъ неправильная, то надо исключить изъ нея цѣлое число, а потомъ правильную дробь обратить въ непрерывную по указанному правилу.

Книга V "Отношенія и пропорціи" містить розділи: "Отношенія", "Пропорціи", "Рядъ равныхъ отношеній".

Книга VI "Мѣры" містить розділи: "Единицы меры. Русская система мѣръ", "Образование общей и однообразной системы", "Десятичныя мѣры", "Дѣйствия надъ составными именованными числами". В даній книзі описані і зображені всі види грошей (металеві монети та кредитні білети), якими на той час користувалися. Подано перелік усіх одиниць мір. Наприклад, крім загальноприйнятих, представлено додаткові міри кутів: градуси, мінути, секунди, терції, кварти.

Вводяться історичні відомості про створення спільної та однорідної систем нових мір. Наприклад,

...Метръ есть десятимилліонная часть четверти земного меридіана, или, все равно, десятимилліонная часть разстояния отъ полюса до экватора, равнаго 5130740 туазамъ.

...Мѣры дровъ :

1 стеръ= 1куб.м

1 декастеръ= 10 стеръ

1 децистеръ = $\frac{1}{10}$ *стеръ.*

Книга VII "Рѣшеніе задачъ" включає розділи: "О рѣшеніи задачъ вообще", "Тройное правило", "Цѣпное правило", "Пропорціональный раздѣлъ", "О среднихъ числахъ", "О смѣшеніи", "Проба золота и серебра и удѣльный вѣсъ", "Счетъ на сто или на тысячу", "Простые проценты", "Учетъ векселей", "Государственныя ренты", "Переводъ денегъ и арбитражъ", "Разныя задачи". Розпочинається книга із теоретичних відомостей, історичних довідок про різноманітні задачі. У кожному параграфі є певна кількість задач, причому усі вони супроводжуються розв'язками. Записуються розв'язки задач у формі "твору", тобто немає чіткого алгоритму розв'язання задачі, взагалі немає відомостей по розв'язування задач по діях. Розглянемо деякі із них:

Задача III(с. 238). Аршинъ сукна стоитъ $2^{рубл}25^{коп}$. *Сколько аршинъ сукна можно купить за* $18^{рубл}$ *?*

Если сукно стоитъ $2\cdot25^{р}$, *то на* $18^{р}$ *купимъ* $18^{р}:2\cdot25^{р}=8^{арш}$

Задача XII (с.256). Нѣкто, умирая, оставляетъ долги на сумму въ $24650^{рубл}$. *Если его имущество оцѣнено только въ* $21574^{рубл}$, *то в какомъ отношеніи слѣдуетъ уменшить каждый его долгъ ?*

Вмѣсто $24650^{рубл}$ *уплатятъ* $21574^{рубл}$

Вмѣсто $1^{рубл}$ *уплатятъ* $21574^{рубл}:24650^{рубл}=\frac{7}{8}^{рубл}$

Вмѣсто $100^{рубл}$ *уплатятъ* $\frac{7}{8}^{рубл}\cdot100^{рубл}=87\frac{1}{2}^{рубл}$

Такимъ образомъ, долгъ уменшается на $\frac{1}{8}$, *или на* $12\frac{1}{2}\%$

У параграфах вводяться означення: векселя, звіту векселя, звіту комерційного (зі ста) і звіту математичного (на сто).

Розділ XIII "Разныя задачи" містить нестандартні і цікаві задачі, що сприяє розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів.

Всі задачі у книзі VII – різнопланового характеру, з наближенням до життя. В основному, задачі комерційного та економічного характеру, профорієнтаційного спрямування, відповідають соціальним вимогам тогочасного суспільства.

Підручник повністю відповідає вимогам до підручника свого періоду, але ще раз хочеться підкреслити, що матеріал підручника чітко поділений на теоретичну (книги I-VI) і практичну частини (книга VII), тому теоретичний матеріал не закріплюється шляхом розв'язування задач (наприклад, завдання на дії з дробами).

Наступний підручник – це "Теоретическая ариѳметика" [2, 2] 1908 року видання, який "составлен, преимущественно по Бертрану" М.Бібібінъ – директор Санкт-Петербурзького Першого Реального училища. На цьому підручнику також є гриф Вченого Комітету Міністерства народної освіти, тому він був допущений для викладання у середніх закладах освіти.

Структура підручника: підручник поділений на 14 частин: "Предварительныя понятія. Десятичная система счисленія", "Сложеніе и вычитаніе цѣлыхъ чиселъ", "Умноженіе цѣлыхъ чиселъ", "Деленіе цѣлыхъ чиселъ", "Признаки дѣлимости. Провѣрки посредством 9-ти и 11-ти", "Общія дѣлители и общія кратныя цѣлыхъ чиселъ", "Теорія простыхъ чиселъ", "Теорія дробей", "Десятичныя числа", "Метрическая система", "Теорія отношеній и пропорцій", "Приложенія теоріи отношеній", "Рѣшеніе некоторыхъ вопросовъ", "Различные системы счисленія". Кожна з частин містить розділи, які поділяються на параграфи, а ті, в свою чергу – на пункти. В кінці підручника є додатки: "Приближенныя вічисленія" та "Таблица простыхъ чиселъ". Розглянемо кілька означень, поданих у цьому підручнику:

Математика есть наука о величинахъ, но она не изучаетъ, напримѣръ, величины: красоты, пользы, и т.п.

Число называется отвлеченнымъ, если оно выражено безъ указанія природы единицъ. Въ противоположномъ случаѣ число называется конкретнымъ (именованымъ).

Відзначимо, що в підручнику особлива увага звертається на правильну вимову всіх математичних понять, тому є спеціальні підпункти ("Говорятъ"), у яких написано, як потрібно вимовляти числа, озвучувати дії над цими числами і т.п. Всі поняття, означення, теореми виділені курсивом або напівжирним шрифтом. Відразу після введення означень наводяться приклади для кращого розуміння матеріалу. У даному підручнику, на відміну від розглянутого вище, використовується послідовний виклад матеріалу: спочатку дається наукове обґрунтування поняття, потім – детальне пояснення, на завершення – закріплення матеріалу шляхом розв'язування завдань.

При вивченні множення вводяться основні аксіоми множення:

$a.0=0$

$a.1=a$,

таблиця множення, "которую нужно знать наизусть".

Ділення вивчається в дещо незвичайній для нас формі:

$b.q \le a < b.(q+1)$ (1)

Числа a и b, по отношенію къ числу q, называются соотвѣтственно дѣлимымъ и дѣлителемъ.

$a-b.q=r$ (остаток)

$r=a-b.q^{(1)}<b.(q+1)-b.q=b,\ r<b.$

Спочатку вводиться ділення в загальному вигляді, і лише як частковий випадок розглядається ділення без остачі. При виконанні ділення передбачається деяка автоматизація – обчислення кількох операції в пам'яті:

```
859321 4 | 247
1183     | 34790
1952
2231
84
```

Кожна задача цього підручника має відповідне практичне спрямування. Наприклад, при розгляді параграфа "Правило процентів" подаються задачі виду:

Задача 1. *Какой капиталъ, будучи отданъ въ ростъ по 6% на 5 лѣтъ, приноситъ 2400 фр. прибыли?*

Капиталъ Время Прибыль $100 1 6 \frac{100}{x_1} = \frac{5}{1}$

$100\ 1\ 6 \to x_1\ 5\ 6 \to x = \frac{2400 \cdot 100}{5 \cdot 6}$ фр. $= 8000$ фр.

$x\ 5\ 2400\ x\ 5\ 2400\ \frac{x_1}{x} = \frac{6}{2400}$

Прибылью называется вознагражденіе, полученное лицомъ, давшимъ взаймы деньги, за пользованіе его капиталомъ. Лицо, дающее деньги – кредиторъ, берущее – должникомъ.

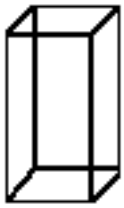
Всі задачі у підручнику розв'язані також методом написання математичного твору. Підручник містить теми, які сьогодні вивчаються у математичному аналізі. Загалом, підручник є досить оригінальним у викладі матеріалу, усі доведення чітко аргументовані, практичні завдання мають прикладне спрямування.

Підручник "Элементарная геометрія" [3] 1904 року видання був дуже поширений у навчальних закладах південних областей України і мав дозвіл цензури міста Одеси на використання у середніх навчальних закладах.

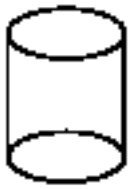
Починається виклад матеріалу із введення основних планіметричних понять. Цікавою є

Аксіома 1. Прямая линія есть кратчайшее разстояніе между двумя точками.

Після переліку основних аксіом вводиться поняття теореми та леми і розпочинається виклад стереометричного матеріалу дедуктивним методом. Підручник, знову ж таки, умовно поділений на теоретичну і практичну частини. Цікаво, що в кінці підручника подано багатий історичний матеріал, на який є посилання при викладенні основного змісту. Основні положення у підручнику виділяють курсивом, відмічається матеріал, обов'язковий для засвоєння. Рисунки точні, але при зображенні просторових фігур невидимі лінії не виділяються штрих-пунктирними лініями, що стримує розвиток просторової уяви школярів.



Черт 1б. Призма



Черт 3б. Цыліндръ

Таким чином, структура підручника містить основні поняття геометрії, формули для обчислення величин, аксіоми, теореми, леми. Усі доведення доступні, чіткі і зрозумілі. Автор у передмові підкреслює, що усі ці доведення були розроблені учнями під його керівництвом. Проте недостатня увага відводиться практичному застосуванню теоретичного матеріалу, в підручнику обмежена кількість задач, що не дає змоги вчителю працювати з учнями різної підготовки.

Матеріал підручників початку XX століття на досить високому рівні розвивав розумову активність учнів, адже майже всі логічні математичні операції школярі мали виконувати усно. Не завжди теоретичний матеріал підкріплювався практикою, що, з одного боку, дещо ускладнювало навчання дітей, але, з іншого – добре тренувало пам'ять. Проаналізовані вище підручники відповідають дидактичним вимогам, діючим програмам і запитам суспільства початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аббат Е.Желен. Элементарный курсъ ариѳметики/ Перевелъ Н. де-Жоржъ, преподаватель математики 8-й Спб. гимназіи и реальнаго училища Н.Богинскаго. Изданіе третье, исправленное. – С.-Петербургъ: Типографія М.М.Стасюлевича, Вас. остр., 5 лин., 28. 1905. – 298 с.

2. Бипибинь Н. Теоретическая ариѳметика. Изданіе седьмое. – С.-Петербургъ: Типографія М.М.Стасюлевича, Вас. остр., 5 лин., 28. – 1908.
3. Цатуровъ С.А. Элементарная геометрія для среднихъ учебныхъ заведеній. – Тифлисъ: Сифотечатня Мн Мартиросянца. Пушкинская, домъ Кред. Общества. 1904. – 346 с.
4. Буринська Н.М. Дидактичні основи шкільного підручника з природничих дисциплін // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С.23-28

Галина МЕЛЬНИК

ПОГЛЯДИ ПРОСВІТИТЕЛІВ НА ХУДОЖНЬО-ТРУДОВУ ПІДГОТОВКУ МОЛОДІ

Праця і мистецтво, трудова й художня діяльність тісно взаємопов'язані та мають соціально-історичний характер. Народні художні ремесла і промисли посідають чільне місце у виробничій діяльності та духовному житті українського народу. На всіх етапах історичного розвитку твори народного мистецтва, залишаючись невід'ємною складовою матеріальної культури, водночас є важливою галуззю духовної культури народу. Основи художнього, духовного, естетичного у них невіддільні від утилітарного. Задовго до того, як художньо-трудова підготовка учнів зайняла належне місце у педагогічному процесі закладів освіти, передові мислителі довели її необхідність для формування гармонійно розвиненої особистості.

Г.Сковорода одним з перших в Україні підкреслив творчі можливості народу та їх вплив на становлення особистості. Він учив народ і вчився у народу. Вся його педагогічна теорія пройнята духом народності, побудована на кращих народних традиціях. Так само, як Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо та інші провідні педагоги Заходу, Сковорода ставив передусім завдання виховати людину-гуманіста. Принцип природовідповідності ("сродності") виховання набув у Сковороди особливо яскравого звучання. На його думку, кожна людина повинна зайняти певне місце у суспільстві не за багатством чи знатністю, а за "сродністю", тобто відповідно до своїх природних задатків, що виявляються й розвиваються у процесі трудової діяльності та естетичного сприйняття навколишнього світу. Відстоюючи переваги народної педагогіки, він виділяв народну творчість, як засіб виховання. Сковорода підкреслював, що правильне виховання криється у природі самого народу, як вогонь і світло у кремені, що кожен повинен пізнати свій народ і в народі пізнати себе [8].

У другій половині XIX – на початку XX століття в Україні, мабуть, не було жодного діяча культури, мистецтва, літератури і науки, який би стояв осторонь проблем освіти і виховання. Багатогранна за змістом, формою народна творчість стає могутнім джерелом ідей, засобів і прийомів самобутнього виховання.

Освітньо-виховному ідеалові Т.Шевченка властива така риса, як працьовитість. Він звеличував людину-трудівника, підкреслював, що найщасливішою у світі є людина працьовита, яка має шляхетну мету. Головне місце у житті кожної людини, на думку Кобзаря, повинна займати вільна праця. Робота Шевченка над складанням підручника для народної школи свідчить про його спроби внести в загальну освіту елементи трудового та естетичного виховання. Поет оспівував силу праці, велич і багатство трудового народу, руками якого створені справжні мистецькі шедеври. Здійснивши ряд експедиційних подорожей Україною, Т.Шевченко зібрав оригінальні матеріали про духовну і матеріальну культуру народу. В його доробку є цікаві замальовки народного одягу, які підкреслюють особливості крою, характерні деталі оздоблення, розмаїття використовуваних орнаментів. За переказами, жінки-кріпачки вишили блузку і хусточку за рисунками Т.Шевченка.

Представники демократичної думки в Україні (І.Франко, Л.Українка, М.Шашкевич, І.Вагилевич, Я.Головацький та ін.) висували свої концепції виховання високоморальної й освіченої людини. На думку громадських діячів та педагогів, основу виховання потрібно шукати у народній педагогіці, у житті народу, в його культурі й традиціях.

"Виховання народу мусить виростати з традицій, з культурного стану того народу, мусить корінитися в характері, привичках, інакше се буде даремна трата часу й сил", – писав І.Франко [11, 15]. Він проводив значну дослідницьку роботу з вивчення духовно-матеріальної культури народів, які населяли Карпати. Зокрема, Франко цікавився питаннями розвитку і

стану народних художніх промислів Бойківщини. Важливим є висновок письменника про те, що "бойки охочі до ремесла і промислу" [10, 473]. У працях І.Франка зустрічаються педагогічні ідеї, виражені в етнокультурному вимірі. Про важливість навчання дітей ремесла, залучення їх до трудової діяльності, про стан цієї справи в школі він писав так: "По тих школах наказано вчити далеко більше і потрібніших речей, а межи ними й початків господарства, садівництва, бджільництва та др. Правда, багато, і то найпотрібнішого, по тих школах не вчать, а іменно не вчать потрібного по селах ремесла..." [12, 152-153].

Усвідомлюючи роль праці у житті людського суспільства, Леся Українка часто висловлювала думку про взаємозв'язок трудового й естетичного виховання. У її творах посіли чільне місце питання морального, розумового, естетичного, сімейного виховання підростаючих поколінь.

Відомі діячі "Руської трійці" (М.Шашкевич, І.Вагилевич, Я.Головацький) були ініціаторами й організаторами широкої народознавчої роботи у західному регіоні України. До збирання й вивчення пам'яток народної матеріальної і духовної культури, мови, фольклору було залучено чимало представників місцевої інтелігенції. Практикувались спеціальні народознавчі мандрівки за певною програмою на Галичину, Закарпаття, Буковину, під час яких особлива увага зверталась на вивчення виробничого, сімейного, громадського побуту народу, звичаїв, вірувань, традиційних ремесел, будівництва, одягу, їжі та ін.

Я.Головацький, подорожуючи Карпатами, у своїх записах правдиво висвітлював життя і побут народу. Багату етнографічну інформацію містить його монографія про народний одяг Галичини і Закарпаття [4]. Вчений допоміг придбати комплекти народного одягу гуцулів, бойків, лемків та інші мистецькі вироби для етнографічної виставки у Москві (1867 р.).

Науковим вивченням Гуцульщини, Бойківщини займався І.Вагилевич. У своїх статтях він подає історію горян, описує їх одяг, житло, їжу, заняття, характерні для цього регіону звичаї, обряди, вірування.

Крізь пласти культурологічного матеріалу, зібраного відомими просвітителями, проступають й етнопедагогічні виховні засади народних художніх ремесел.

Важливу роль у збереженні народного мистецтва відіграла прогресивна творча інтелігенція. Відомі вчені-просвітителі М.Біляшівський, Д.Щербаківський, Г.Павлуцький виступали послідовними захисниками народного мистецтва, підкреслюючи його історичну самобутність, велике значення у розвитку культури. Інтерес прогресивної інтелігенції до народної творчості, зокрема до вишивки, розвиток культурно-освітньої діяльності серед українського населення поклали початок музейній справі. У цей час було опубліковано цілу низку альбомів зі зразками української народної вишивки.

Таким чином, прогресивні громадські діячі і педагоги XIX ст. розглядали художню працю як основу виникнення та розвитку творчості, естетичного ставлення до навколишньої дійсності. Відомо, що вперше наукове дослідження української вишивки було зроблено Оленою Косач (О.Косачевою) – матір'ю Лесі Українки – у праці "Український народний орнамент", опублікованій 1876 року.

У другій половині XIX – на початку XX ст. станом вишивальних народних промислів цікавляться передові представники громадськості, історики, етнографи, художники. Вживаються заходи щодо підтримки вишивальних промислів у різних регіонах України. У цей час постійну роботу зі збереження і подальшого розвитку народних художніх промислів проводять земства. Ними видано чимало етнографічних матеріалів, що стосуються проблем народної культури і побуту. Так, у 1884-1887 рр. член статистичного бюро Полтавського земства, дослідник народного життя, етнограф та історик В.Василенко на основі дослідження художніх промислів та ремесел краю, статистичних даних, етнографічних спостережень опублікував ґрунтовну працю з додатками [3]. У цих дослідженнях наголошено на вирішенні суто практичних питань і з'ясуванні значення художніх промислів для населення.

Земствами організовуються художньо-ремісничі школи, курси, школи інструкторів. Роботи народних майстрів експонуються на виставках різних рангів. Київське, Полтавське, Чернігівське, Подільське земства видають альбоми узорів вишивок XVIII – XIX ст. На Галичині таку роботу проводила "Стала комісія для промислових справ". Завдяки зусиллям керівника бюро статистики при цій комісії Т.Рутовського були надруковані монографії про окремі галузі

крайової художньої промисловості. Ці дослідження присвячені історії розвитку, стану ткацтва та деревообробництва на західних теренах України.

У кінці XIX ст. Львів стає центром вивчення життя, побуту, матеріально-духовної культури народу. У 1873 р. тут утворилося Наукове товариство імені Т.Шевченка, навколо якого гуртується ціла плеяда визначних учених-гуманістів на чолі з І.Франком, М.Грушевським, В.Гнатюком. Останній розгорнув широку пошуково-збирацьку, дослідницьку роботу. Йому належать цінні праці з етнографії Гуцульщини, Бойківщини, Поділля та інших регіонів західноукраїнських земель. М.Павлик, вивчаючи життя і побут селянства, характеризує стан освіти і культури на Гуцульщині. З цінними етнографічними матеріалами та дослідженнями виступають В.Шухевич, М.Зубрицький та ін.

В п'ятитомній монографії "Гуцульщина" В.Шухевич подає географічні, етнографічні, статистичні відомості про галицьких гуцулів, описує їх житло, одяг, побут, їжу, заняття народними художніми ремеслами та промислами тощо. Дослідник збирає мистецькі вироби, знаряддя праці, одяг, які експонуються у музеях та на господарсько-етнографічних виставках Тернополя, Львова, Стрия, Коломиї, Відня [1].

Цікаві дані містять етнографічні розвідки М.Зубрицького. В його працях знаходимо інформацію про історію, економічний стан бойківського села того часу. Автор описує громадський, сімейний побут, діяльність, матеріальну та духовну культуру селян. Аналізуючи описане народне будівництво, одяг, традиції, звичаї, ми можемо зробити висновки про поширені види народних художніх промислів, особливості орнаментального оздоблення побутових виробів, виготовлених бойками.

Праці В.Охрімовича містять систематизований огляд народно-звичаєвих традицій, сімейного та громадського побуту бойків. У його статтях також зустрічаються педагогічні аспекти залучення дітей до художньо-трудової діяльності.

У 80-х роках XIX ст. важливу роль у вивченні та популяризації народних художніх промислів відігравали: співробітник Львівського промислового музею Л.Вербицький, учитель із с.Яворів, що на Косівщині, М.Колцуняк. Педагог і громадський діяч Р.Закланський правдиво відтворив умови життя, охарактеризував різноманітні промисли гуцулів, їх одяг і житло. Наукову цінність становлять праці іноземних дослідників (польських – О.Кольберга, І.Коперніцького, В.Поля, Ф.Буяка, австрійських – Л.Вайгеля, Г.Бідермана), що містять достовірні описи різних сторін матеріальної та духовної культури народів, які населяють Карпати.

Збереження, популяризація народних промислів, широка просвітницька робота була головним завданням багатьох товариств та громадських організацій. Клуб Руських жінок, до якого входили Г.Шухевич, О.Франко, О.Гарасимович, запропонував програму поширення народного мистецтва. Членкинями були зібрані численні експонати для загальногалицької виставки народного мистецтва та видана книжка з українськими узорами. Здобутки Клубу стали поштовхом для створення інших подібних організацій, шкіл для жінок, де можна було навчатися художнього ремесла.

Важливу роль у громадському житті Галичини відігравав "Союз українок", який сприяв розвиткові народного мистецтва та кустарної промисловості. Союзянки видавали ілюстрований місячник "Нова хата", в якому друкувались зразки одягу, оздобленого вишивкою, інтер'єр тогочасних будинків, прикрашених вишитими й керамічними виробами, килимами, різьбленими творами.

Підвищення культурного й освітнього рівня населення, збереження народного мистецтва, його вивчення були головними завданнями товариства "Просвіта". Для здійснення своїх статутних цілей "Просвіта" засновує й утримує народні музеї і бібліотеки, організовує ремісничі та промислові школи, різноманітні курси домашнього господарювання, сприяє проведенню екскурсій з метою пізнання історії і культури народу, організовує виставки, веде широку видавничу діяльність.

Предметом особливої турботи Товариства "Рідна школа" було загальноосвітнє і фахове шкільництво. У систему Товариства входили гімназії, ліцеї, фахові школи, бурси, учительські семінарії, "Психотехнічна Порадня по вибору звання".

Зміст діяльності, ідейно-моральні основи молодіжно-виховної організації "Пласт" побудовані на культурно-історичних традиціях. Біля витоків цієї організації стояли П.Франко

(син І.Франка) та І.Чмола. "Пласт" зробив вагомий внесок у формування думки про доцільність художньо-трудової підготовки молоді. П.Франко відзначав, що кожен пластун повинен був уміти розвести вогонь, зготувати їжу в польових умовах, зрубати дерево сокирою, зробити що-небудь у галузі теслярства, столярства, бондарства, різьбярства. Вивчивши ремесло, пластун для підтвердження майстерності повинен представити власноруч виготовлений виріб та одержати за це відповідну відзнаку [13, 176].

У спну історичних причин педагогічна думка була тісно пов'язана з прогресивними течіями в українському соціальному житті XIX – початку XX ст. Видатний педагог К.Ушинський пишався своєю приналежністю до українського народу. Він палко відстоював право кожного народу мати національну школу, національну систему освіти. Ушинський був переконаний, що виховання створене самим народом і побудоване на народних основах має виховну спну, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях. Педагог підкреслював виховне і пізнавальне значення народної культурної спадщини.

Людська діяльність, на його думку, має дві сторони. З однієї – людина своєю працею впливає на природу, створюючи певний продукт і вносячи своєю працею естетичне вдосконалення в нього, а з другої – одержуючи зворотню дію праці, її результатів, людина внутрішньо духовно збагачується, розвивається і формується як особистість [14, 607].

Услід за К.Ушинським видатний педагог, письменниця, громадський діяч С.Русова була твердо переконана в тому, що школа, виховання в ній можуть успішно здійснюватися лише за умови, коли вони будуть народними. Становлення особистості невіддільне від засвоєння нею культурних надбань. Вона вважає, що після правдивого національного виховання дитина звикає кохатися в народних скарбницях і шукатиме цих культурних скарбів і у других народів [7]. Цікавим є погляд Русової на фахову школу, яка на її думку має мати національний характер і повинна бути життєва, тобто діти мають працювати в господарстві школи, вивчати яке-небудь ремесло.

Відомий український педагог Х.Алчевська досліджувала проблему навчання дорослих, здебільшого жінок-трудівниць. Вона проводила широку просвітницьку й культурну діяльність.

Не стояли осторонь цих питань і галицькі педагоги. Так, Ю.Дзерович підкреслював, що школа повинна бути також національною, тобто виховувати дітей у любові до своєї нації в усіх її проявах. Іншими словами школа повинна навчати дітвору любити рідну мову, свою пісню, мистецтво, історію, красу своєї землі, пізнати звичаї та обряди [5].

У серії статей під загальною назвою "Завдання нової школи" відомий педагог С.Сірополко зосереджується на питаннях підготовки дитини до життя – самостійного та трудового, розумового та морального, особистого та громадського, що становить основне завдання сучасної школи. Він вважав, що школу потрібно організовувати як самодіяльну трудову дитячу громаду. Щоб навчання в ній було дійсно виховуючим і формуючим розум та волю дітей, необхідно сполучати шкільний матеріал з особистими враженнями дітей, пов'язувати його з певною місцевістю, з вивченням цієї місцевості у різних аспектах. Ідеальна школа, на його думку, це – школа праці, яку треба розуміти, як школу збудовану на трудовому та естетичному принципах. Ручна художня праця в школі повинна бути природнім елементом трудового життя дитини.

С.Сірополко був переконаний, що нова школа повинна дати простір естетичним переживанням дитини, розвинути в дитині уміння знаходити красу в навколишньому світі та відтворювати її у власних творах. Саме наука та мистецтво, на його думку, повинні визначати устрій такої школи.

Галицькі педагоги розглядали працю не лише як засіб підготовки до вибору місця в житті, але і як засіб всебічного розвитку дитини. На їхнє переконання дитина повинна вчитися не для школи, а для життя й тому заняття ручними виробами, особливо господарськими і ремісничими мають бути обов'язковими.

У організації фахових шкіл та курсів, активну участь брали і окремі особи. Заслуговує на увагу діяльність Є.Ярошинської та К.Трембіцької, які допомагали дівчаткам опановувати мистецтво виготовлення тканих виробів. Крім цього, К.Трембіцька заохочувала селянок займатися вишивкою [2, 98].

Мережа шкіл, у яких було запроваджено вивчення ручної художньої праці, значно розширилась. На початку XX ст. майже у кожному містечку Галичини діяла одна або декілька

фахових, ремісничих шкіл. Функціонували як чоловічі, так й жіночі школи. Наприклад, станіславська столярна школа передбачала ґрунтовну підготовку слухачів зі столярства, токарства, бондарства, різьблення. Кравецькі школи були організовані у Стрию, Самборі, Бориславі, ткацькі – Стрию, Станіславі, Коломиї. Крім державних, існувала розгалужена система приватних професійних шкіл у містах Самбір, Стрий, Дрогобич, Львів, Добромиль, Перемишель, Фельштин [9].

Політична та економічна ситуація, яку зараз переживає наша країна, вимагає перегляду та переосмислення багатьох усталених понять про суть, методи і принципи трудового та естетичного виховання молоді. Ідеї, викладені в Концепції національної школи [6], проголошують, що організація, зміст, форми і методи навчання та виховання підростаючого покоління повинні враховувати багатовікову історію, культурно-історичні традиції свого народу. Під час вирішення цих завдань важливо по-новому осмислити педагогічні ідеї української етнопедагогіки, які забезпечать передусім формування національної самосвідомості українців, сприятимуть усуненню протиріч між науковою та народною системою виховання особистості, а також слугуватимуть основою приучення молоді до національної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арсенич П. Дослідник Гуцульщини // Народна творчість та етнографія. – 1970. – № 5. – С.58-61.
2. Богачева-Хомяк М. Білим по білому: Жінки в громадському житті України, 1884-1939. – К.: Либідь, 1995. – 424 с.
3. Василенко В.И. Кустарные промыслы сельских сословий Полтавской губернии. – Полтава, 1885. – 65 с.
4. Головацкий Я.Ф. О народной одежде и убранстве русинов, или русских, в Галичине и Северно-Восточной Венгрии. – СПб., 1877. – 112 с.
5. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів, 1937. – С.57.
6. Концепція національної школи Української РСР // Радянська освіта. – 1990. – 15 серпня.
7. Русова С. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 157 с.
8. Педагогічні ідеї Г.Сковороди / За ред. О.Г.Дзеверіна. – К., 1972. – 370 с.
9. Статистичні дані про стан державних ремісничих шкіл Львівського шкільного округу. 1938-39. – № 4. – С.121-122.
10. Франко І. Етнографічна виставка в Тернополі // Зібр. творів: В 50-ти т. – Т.46. – К.,1981. – 658 с.
11. Франко І. Хома з серцем і Хома без серця // Зібр. творів: В 50-ти т. – Т.22. – К, 1979. – 564 с.
12. Франко І. Чого хоче галицька робітнича громада? // Зібр. творів: В 50-ти т. – Т.45. – К, 1986. – 586 с.
13. Франко П. Пласт у школі // Учитель. – 1914. – № 5-6. – С.175-177.
14. Ушинский К.Д. О воспитании эстетических чувств // Собр. соч.: В 11-ти т. – Т.10. – М-Л, 1950. – 720 с.

Тетяна КУХАРСЬКА

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ НА ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНИХ ПОТРЕБ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Двадцятому столітю в історії людства належить виняткове місце. У міждержавному і загальнолюдському плані воно принесло дві світових війни. В техніці – оволодіння ядерною енергією, повітряним і космічним простором. В інформатиці – подолання регіональної відособленості людей за допомогою радіо, телебачення, Інтернету. Нарешті, в педагогіку воно також вписало нехай і скромну, але нову сторінку: в навчальних закладах розпочалося викладання музично-теоретичних дисциплін, яке особливо поширилося в останній чверті XX ст. До цієї події вів шлях довжиною в 40 тисяч років; його початок губиться у первісному мистецтві та його ролі в житті первісних людей [1, 19-22], а реалізація суспільної потреби у вивченні народної музики в системі освіти припадає, як було зазначено, на другу половину XX ст.

У зв'язку зі сказаним предметом статті буде огляд цього шляху. Зрозуміло, ми усвідомлюємо складність теми, яка ще не була об'єктом наукового дослідження, а також беремо до уваги дистанцію, що в цілому співпадає з основними етапами культурної еволюції людини. Найважливіші з них такі: первісне мистецтво, фольклор, ранні цивілізації (особливо античність), середні віки та Відродження. В усі ці часи фольклор так органічно входив у життя і виховання (етичне, музичне, словесне тощо), що навіть не усвідомлювався його користувачами, творцями та носіями. У цьому розумінні захоплені слова М.Лисенка в листі до Ф.Колесси "Фольклор – це саме життя!" [2, 275] надзвичайно точно відображають

нерозривність матеріального й духовного начал, показову для попередніх епох і простежувану ще у XX столітті серед старих людей у сільській місцевості. Наступний етап ролі фольклору в житті окремих людей і суспільства в цілому – XVIII-XIX ст., відколи розпочинається систематичне збирання та вивчення фольклору, формується нова наука – *фольклористика*. Протягом XIX ст. поступово складається громадська думка про потреби не лише вивчення, а й пропаганди та викладання фольклору і фольклористичних дисциплін у навчальних закладах. Нарешті, від середини XX ст. фольклор стає одним з обов'язкових предметів у гуманітарній освіті. На характеристиці цих основних етапів ми й зупинимося, але перед тим додамо ще одне пояснення.

Документально-культурологічною базою викладання музично-фольклористичних дисциплін є *уся народна музична творчість*, яка існувала десятки тисяч років у вигляді первісного мистецтва, а потім (в епоху ранніх цивілізацій та переходу до осілого землеробства) набула тих рис, які й дозволяють називати її *фольклором*, тобто *народною мудрістю, народним знанням*. Якщо первісне мистецтво відображало світогляд і знання етапу мисливсько-збиральницького (непродуктивного) господарства, то фольклор і система його космічних, виробничих, лікувальних, педагогічних тощо знань пов'язана з етапом *продуктивного господарства* (у більшості народів – з системою обробітку землі).

Водночас і первісне мистецтво, і фольклор були базою всього подальшого поступу людської культури. Більше того: фольклор і досі становить частку нашого життя, далеко більшу, ніж це видається самим носіям фольклору. Зрештою, ми усі тою чи іншою мірою є і творцями, і носіями, і поширювачами усної творчості – як традиційної (власне фольклору), так і новітньої (анекдоти, афоризми, усні розповіді, частівки, коломийки, анонімні пісеньки різних верств населення тощо). Але сказане є по-справжньому зрозумілим і може бути сформульованим лише у XX-XXI ст. Ще в кінці XIX – на початку XX ст. значення фольклору мало хто усвідомлював. Саме тому і виникла потреба простежити історію формування цього усвідомлення. Як правило, від несвідомої практики до створення теорії та її усвідомленого застосування лежить довгий і звивистий шлях. Саме таким він був і в фольклорі й особливо нелегкому "прориві" його в навчальні аудиторії.

Перш ніж передати свої функції фольклорові, мистецтво мало вже 40 тисяч років (до кінця неоліту), виконувало первісні соціальні обов'язки – організовувало трудові рухи, спонукало, заохочувало і, найголовніше, було регулятором життя первісної общини у вигляді різноманітних обрядів. "Перші форми регулювання поведінки і передачі знань впливали безпосередньо на почуття, а не на свідомість, яка, природно, не була ще достатньо сформована" [3, 7]. Первісне мистецтво було синкретичним, в ньому у нерозривній єдності існували елементи рухів, змісту, інтонації, ритму. Його вплив на членів общини відбувався на засадах навіювання (сугестії), створення певного душевного настрою і психологічного підкорення кожного з членів общини громадським потребам. Це здійснювалося у первісному суспільстві шляхом участі в громадських ритуалах. Саме вони були найпершими інституціями навчання і виховання. І в наші часи виховання здійснюється багато в чому з тими ж принципами, які були відкриті людством ще на стадії первісного суспільства. Як відомо, виховний процес спрямовується не тільки на свідомість, а й на почуття (а вони зароджуються у підсвідомості). Найбільшого ефекту виховання досягає тоді, коли необхідні навички поведінки і вчинків закріплюються через вплив на почуття, а значить, на підсвідомість. Цей виховний вплив найкоротшим і найдієвішим шляхом досягається через мистецтво. Невипадково саме первісне мистецтво виконувало всі необхідні для регулювання життя общини функції: навчальні (дивлячись на мисливські танці, хлопчики їх імітували), виховні (ціла система обрядів нормувала поведінку і дисциплінувала вчинки), юридичні (весільний обряд), магічні (спілкування з духами, богами тощо), трудові (організація рухів під час колективної праці) та ін.

"Початкова ще стихійна суспільна потреба у виховному впливові старшого, багатого на досвід покоління на молоде, потреба сформувати необхідні для життя колективу навички та погляди на речі, надихнути людей на трудові подвиги, особливо на ті, які пов'язані з небезпекою (наприклад, полювання на великих тварин), стала, очевидно, одним із суттєвих стимулів виникнення мистецтва", – писав А.Спіркін [4, 243].

Підтвердження цієї ролі первісного мистецтва вчені знаходять у музиці та обрядах донедавна відсталих племен Африки. Зокрема, дослідники ставлять завдання з'ясувати роль музики в житті народів, її значення як психологічного стимулу до певної дії, зрозуміти, які внутрішні потреби викликають до життя ту або іншу музику. Дослідник музики народу *ібо* У.Ечезон пише: "Такий всебічний метод особливо важливий не лише тому, що вірування, легенди, звичаї, музика тощо передаються в ібо від пращурів до нащадків як усна традиція, що зберігає й накопичує таким чином духовні цінності народу, а ще й тому, що роль музики в житті ібо не тільки духовна, а й соціальна, і жодна більш-менш значна подія не проходить без її участі. Мелодії і ритми наче "вказівні знаки" в житті кожного ібо. Їх пісні – те начало, яке об'єднує людей в трудовому процесі. Будь-який вид роботи, пов'язаний він з якимось характерним рухом чи ні, супроводиться співом. Навіть не виступаючи в ролі "прямого акомпанемента виробничого процесу", музика абсолютно необхідна як могутній внутрішній стимулятор" [5, 85-86].

Навіть із цих коротких відомостей ми можемо судити, яку воістину епохальну роль відіграло первісне мистецтво у становленні людини, найголовніше – воно було першою формою передачі знань і виховання, необхідних для життя суспільства якостей характеру, соціальних і психологічних навичок.

З кінця неоліту (близько 6 тисяч років тому) люди переходять до осілого землеробства. Поступово зникає з мистецтва палеолітична символіка диких тварин (об'єктів полювання), воно все більше пов'язується з річними святами землеробського календаря – виникає фольклор. Більшість соціальних функцій, виконуваних свого часу первісним мистецтвом, було передано фольклорові. Це природно тому, що, як пише один з дослідників, "порівняно з усіма відомими нам формами художньої творчості фольклор ближчий – і історично, і структурно – до первісного мистецтва" [6, 195].

До виникнення світових релігій та співіснуючи з ними ще протягом тисяч років, фольклор був усною книгою усіх відомих на той час знань – природничих, етичних, педагогічних, космогонічних тощо. Від народження виховання маленької дитини розпочиналося колисковою піснею, яка була оберегом, заспокоювала, несла перші відомості про світ. В подальшому пісня непомітно і ненав'язливо виховувала характер, була символом різних життєвих ситуацій; спів формував музичний слух, а слова розвивали смак до художньо-образного мислення. В обрядовій музиці було вироблено цілий ряд наспівів-емблем, приурочених конкретним обрядовим подіям (колядування, зустріч весни, святкування великого сонця на Купала, жнива, весілля та ін.).

Фольклор вбирав у себе те нове, що народжувалося з часом у суспільстві. В українській історії він відображав появу християнства, соціальні зміни (козацтво, чумацтво), в музиці – вплив гомофонії. Не боячись перебільшення, можна сказати: як первісне мистецтво вивело наших далеких пращурів із тваринного царства і зробило з них людей, так фольклор у дописемну еру зберігав історичну пам'ять народів, формував їх самосвідомість, чуття причетності до громади і підготував наступний крок у розвиткові людства – становлення писемної культури.

Чи не найбільший вплив на подальший поступ людської думки, науки, становлення педагогіки справила грецька античність. Уперше в європейській історії музичне мистецтво привертає увагу не тільки слухачів та виконавців, а й філософів. Філософія у ті часи займалася не лише світоглядними та етичними проблемами, а й природничими й гуманітарними дослідженнями, оскільки тоді ще не склалися окремі науки і дослідницька діяльність була, по суті, комплексною.

Уперше музика була виділена з системи мистецтва і породила численні специфічні міфи і теоретичні дослідження. Давні греки надавали музиці *магічного* (або медично-лікувального) значення, за її допомогою намагалися пояснити *будову космосу*, розробляли *музичні теорії*, вбачали в музиці потужний *суспільно-виховний* засіб [7, 5-6]. Наприклад, Платона насамперед цікавили завдання створення строгої і простої держави, тому він наполягав на обмеженому використанні як деяких музичних інструментів (насамперед флейти), так і на використанні тільки тих ладів, які сприяли закріпленню в характері двох найнеобхідніших схильностей: до мирного зваженого життя (дорійський лад, який він вважав строгим) і незвичних ситуацій, що

потребували мужності і вміння долати труднощі (фригійський лад вважався придатним на війні) [7, 25].

До речі, оцінка Платоном виховного значення музики настільки актуальна, що, здається, вона належать нашому сучаснику (й то дуже освіченому і мудрому). Він обговорює виховне і практичне значення ряду занять: "Щодо музики, то може, мабуть, виникнути сумнів (у корисності її вивчення), бо тепер здебільшого займаються музикою тільки заради втіхи. Але предки наші помістили музику до загальноосвітніх предметів тому, що сама природа, як на це не раз вказувалося, прагне дати нам можливість не тільки правильно скеровувати нашу діяльність, а й прекрасно використовувати наше дозвілля" [7, 134].

Звернемо увагу на сказане і резюмуємо. Вже у V-IV ст. до н.е. (а насправді ще раніше, тільки ми маємо відомості з пізніших джерел, починаючи від Платона, Арістотеля) існувало два протилежних погляди на музичне мистецтво і його місце в житті людей. Перший розроблявся і підтримувався гедоністами, прихильниками погляду на музику як на різновид насолоди. Цей погляд у свідомості і практиці міг визріти лише тоді, коли суспільство стало рабовласницьким і у вільнонароджених з'явився час для занять філософією і мистецтвом. Набагато давніший другий погляд на музику як явище виховне, причому, настільки важливе, що на якомусь етапі розвитку педагогічної думки *"помістили музику до загальноосвітніх предметів"*. Напрошуються паралелі: в наш час (можливо, *особливо* в наш час) музику використовують і як розвагу, і як засіб виховання. Отже, вивчення музики налічує не менше 2500 років, стільки ж – усвідомлення її виховного значення. І стільки ж знадобилося ще часу – 2500 років, щоб фольклор нарешті став предметом вивчення і засобом виховання. Але продовжимо іти обраним шляхом, простежуючи формування суспільної думки про потреби використання музики та фольклору.

У середні віки європейська цивілізація понесла щодо суспільно-громадського розуміння музики деякі втрати (порівняно з античністю, а почасти і з епохою пізнього неоліту). На зміну віковічній традиційній культурі, яка складалася безперервно від верхнього палеоліту до античності, прийшло християнство з власними цінностями, які часто були антагоністичні минулій культурі. Як це буває в історії, нові здобутки супроводжувалися втратами. Хоч музика продовжувала відігравати в богослужінні провідну емоційну і сугестивну роль, як це належало їй від палеоліту до античності у язичницьких обрядах, проте в середньовіччі ставлення до неї в церкві довго було неоднозначним. Суперечності виникали на підставі того, що фольклорні традиції не вписувалися у нові канони. Наприклад, до церкви проривалися язичницькі містерії з переодяганнями, танцями, співами, які порушували запроваджуване церквою благочестя. Середньовіччя рясніє папськими посланнями на зразок: "Забороняйте пісні й танці жінок у церкві; уникайте диявольських співів, що їх простий народ виконує, звичайно, над мертвими в нічні часи, а також народного сміху й реготу" [8, 247]. В досить складному становищі опинялися й укладачі музичної частини церковних служб. Причетні до церкви композитор і виконавець мусили добре зважати, для чого, коли і як вживати музику, до них ставилися як до ідеологів, що запроваджують і стверджують в музиці необхідні канони.

Таким чином, у середні віки відбувалася довготривала боротьба між фольклорною традицією і християнством. У Західній Європі вона закінчилася Реформацією і значним занепадом фольклору. Для церкви, як пише один з дослідників середньовіччя, було "характерне переконання в моральному значенні музики. Міркування про моральний вплив музики – традиційний елемент більшості музичних трактатів цього часу. В них ми знаходимо постійні твердження про те, що музика здатна виховувати людей, пом'якшувати характери, виліковувати хвороби, відвертати від поганих пристрастей. Іншими словами, тут ми маємо справу з однією із модифікацій античного вчення про етос" [8, 15].

Починаючи з XI ст., в теорії і практиці музики відбувається принциповий поворот у бік музичного виховання та освіти: "Музична теорія підпорядковується інтересам музичної педагогіки" [8, 45]. Це виглядало закономірним. З одного боку, була необхідність відділити фольклор від церкви, з іншого, – готувати кадри регентів та співаків. Ця необхідність визрівала довго і відчувалася весь час. У постанові собору у Валенсії (855 рік) писалося: "У школах належить, як це робили наші попередники, навчати церковного співу, якщо можливо, оскільки

від тривалої перерви в цьому навчанні до більшості церков вдерлося невігластво й неуцтво в справах віри і всієї науки" [8, 248].

З цього короткого огляду місця музики в житті людей можна зробити один важливий висновок. В доцивілізаційні епохи мистецтво виконувало об'єднуючу і керівну функції в житті людських спільнот, де музиці належала значна організуюча і виховна роль. З появою держави і майнової нерівності з'являються відгалуження музичного мистецтва, які поступово втрачають колишню сакральну (освячену традиціями) вагу, виникає музика панівних верств (світських і церковних). Аж до пізнього середньовіччя це не порушує величезного значення фольклору в житті більшості звичайних людей. Він продовжує виконувати організаційні, естетичні, педагогічні та інші функції щоденно, в тому числі в побуті освіченої верхівки, хоча вона сама того не помічає і воліє зосереджуватися на створенні "штучних" і скороминущих музичних витворів, що підлягають новим "законам" моди і протиставленню народним смакам. Є багато свідчень, що фольклор користувався увагою російських царів ще в першій половині XVIII ст. Наприклад, за Анни Іоанівни практикувалися "хороводи в імператорських покоях гвардійських солдат з їхніми дружинами" [9, 41]. Це не поодинокий випадок. "При царському дворі славилися українські кобзарі, особливо бандурист-сліпець Григорій Михайлович Любисток. Його привезли сюди ще 1730 р., у наступному році кобзар утік від царського ярма. За царськими указами його піймали і відіслали назад. У царському палаці, в Москві, його 14 листопада 1742 р. оженили і він перебував при дворі аж до 1749 р., коли одержав чин полковника і, повернувшись на Полтавщину, помер" [10, 91]. Судячи з того, що кобзареві "пожалували" чин полковника, був він і потрібний, і шанований – як і фольклор, який йому доводилося виконувати перед царями. Однак аж до XVIII ст. інтерес до фольклору перебував у межах побутової, часто навіть неусвідомлюваної, потреби.

Проте є деякі свідчення, що народна пісня була одним із важливих складників у випадках, коли виникала необхідність боротьби за національні інтереси і ствердження національних пріоритетів. "Неабияке значення у цій боротьбі проти польсько-католицького засилля мало відстоювання рідної пісні та музики" [11, 16]. Зокрема, це явище мало місце при утворенні в Україні братських шкіл (початок XVII ст.); народні пісні виконувалися учнями бурс і семінарій, їх інтонації використовувалися при створенні духовної музики, особливо А.Веделем.

Рішучі зміни наступають з другої половини XVIII ст., хоча визрівали вони вже з пізнього середньовіччя. М.Азадовський так розкриває ці процеси: "Для попередньої епохи і початку XVIII століття показовий стихійний інтерес до фольклору, що засвідчують численні рукописні пісенники, записи билин, збірники приказок і т. ін. Наприкінці століття помітне прагнення оволодіти цією стихією, розібратися в потоці рукописної літератури та встановити критерії відбору та оцінки" [12, 112]. В Англії, Німеччині, Росії та інших країнах розпочинається активне збирання та вивчення спочатку словесної народної творчості, а з кінця XVIII ст. – і народної музики. Тоді ж німецький вчений І.Гердер уводить термін "*народна пісня*". Під впливом почутих українських народних дум, від яких він був у захопленні, Гердер писав: "Україна – зробиться новою Грецією: прекрасне небо, під яким живе тамтешній народ, весела вдача цього народу, його природні музичні здібності, його родючий ґрунт спільно справлять свій благодатний вплив" [12, 120].

Свідченням великих позитивних зрушень в інтересі до фольклору стала публікація народних пісень з нотами. Наприкінці XVIII ст. були видані дві збірки, які започаткували, по суті, музичну фольклористику. Їх укладачі свідомо орієнтувалися на любителів-виконавців, отже, мали на меті й виховні та репертуарно-педагогічні потреби. Це збірники В.Трутовського та І.Прача, які містили без окремої систематизації українські та російські народні пісні, що вказує на прихильне сприймання російською громадськістю XVIII ст. української народної музики і мови (чого, на жаль, не скажеш про XIX ст.).

Нарешті, XIX ст. принесло принципово нові досягнення у ставленні до фольклору – розпочинається його серйозне теоретичне вивчення. Насамперед це – праці О.Сєрова, П.Сокальського, В.Одоєвського. Останній, виступаючи на відкритті Московської консерваторії у 1866 р., основний наголос зробив на потребі вивчення народної музики. Вітаючи вперше введений у викладання курс "Історія церковного співу в Росії", він сказав: "Будемо сподіватися, що з часом Московська консерваторія не залишить без художньої обробки і наших *марських*

наспівів, розпорошених по усьому простору великої Русі... Вихованці консерваторії, отримавши повну музичну освіту, будуть із цього предмета важливими працівниками музичного мистецтва; колись їх працею нагромадяться з різних кінців Росії наші *справжні* народні наспіви і наукі випаде можливість неусвідомлене донині відчуття перевести на технічну мову, визначити ті внутрішні закони, за якими рухається наш народний спів" [13, 306-307]. Тут однозначно йдеться про *підготовку фольклористів-музикознавців*, адже неможливо переводити на "технічну мову" закони народної музики, не отримавши потрібної фахової підготовки. Однак до реалізації цього проекту лежав ще неблизький шлях: по-справжньому передбачення В.Одоєвського почало здійснюватися в Московській консерваторії лише у 1930-их роках, з приходом туди К.Квітки.

Завершити огляд "передісторії" становлення фольклористики як нового напряму музичної освіти буде цілком справедливо оглядом зробленого у цій галузі М.Лисенком. Своєю самовідданою патріотичною діяльністю він довершив цю "передісторію", вперше здійснивши спробу ввести в навчальний процес фольклор. Не його провина, що у практично-педагогічному плані вдалося зробити менше, ніж він розумів і бажав. Але заснована ним Музично-драматична школа (у статусі консерваторії) у 1918 р. була реорганізована в Музично-драматичний інститут ім. М.Лисенка. З цього етапу розпочинається повільний, але невпинний розвиток викладання фольклору та розширення спектру фольклористичних дисциплін, який особливо інтенсивно визначився у 1990-х роках – вже в часи незалежності України.

М.Лисенко був у XIX ст. не тільки основоположником української професійної музики, видатним збирачем і популяризатором музичного фольклору, значною мірою завдяки його зусиллям народні пісні (насамперед як професійно підібраний репертуар) поволі починають займати певне місце в українській шкільній освіті. З.Василенко пише: "Збірка М.Лисенка "Молодощі" ще й до нашого часу не втратила своєї життєвості. Особливо важлива її роль у художньому вихованні дітей. Пісні збірки неодноразово передруковувалися в різних педагогічних виданнях" [14, 128-129]. Ще виразніший музично-педагогічний акцент має інша збірка М.Лисенка, видана 1908 р., коли з'явилися реальні можливості (після революції 1905 р.) для відкриття початкових шкіл з українською мовою викладання. Про неї З.Василенко пише так: "Збірка пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й підстаршого віку у школах народніх", видана у Києві 1908 р., своїм завданням і характером підбірки матеріалу стоїть дещо осторонь від інших Лисенкових фольклорних робіт. Створена як перший серйозний посібник з музичного виховання дітей шкільного віку, вона водночас має і значну науково-пізнавальну цінність... З певністю можна говорити про велику значимість цього художньо-педагогічного посібника в галузі розвитку дитячого хорового мистецтва і в ознайомленні з народнопісенним багатством України" [14, 174-175].

У вересні 1904 р. на кошти, подаровані М.Лисенкові західноукраїнською громадськістю до ювілею, він відкриває власну Музично-драматичну школу, про яку мріяв усе своє подвижницьке життя. Через чотири роки у школі навчалося вже 230 слухачів; вона стала відомою і авторитетною; викладали в ній кваліфіковані митці і педагоги. "Народна пісня і класична музика стали основою, на якій Лисенко проводив навчання. Він цілком свідомо поставив своїм завданням виковувати кадри національних музикантів-професіоналів. Для успішного розв'язання цього треба було не тільки виробити систему музично-теоретичного навчання, але й мати власний український репертуар – як педагогічний, так і концертний. На створення його композитор поклав багато зусиль і часу" [15, 185].

Окремої уваги заслуговують зусилля М.Лисенка, скеровані на відкриття в його Музично-драматичній школі класу бандури. Це був не бачений доти експеримент – викладання народного інструмента у професійному навчальному закладі. Зараз ми ставимося до класів бандури, домри, балалайки тощо в консерваторіях як до звичного й усім зрозумілого явища, але на початку XX ст. то було нечуване диво. Такий вчинок тоді мало кому був зрозумілий і ще менше хто згоден був його підтримати. Найперші труднощі виникли із викладачем. Найкращою кандидатурою був, звичайно, Гнат Хоткевич – людина високоосвічена, письменник, композитор і блискучий виконавець на бандурі, але він відмовився переїхати з Харкова до Києва. Тоді М.Лисенко робить сміливий (якщо не сказати – ризикований) крок: запрошує до викладання слабозрячого народного бандуриста Івана Кучугуру-Кучеренка. На початку 1907 р. у нього було 17 учнів-бандуристів. Цей експеримент тривав до 1910 р. і був припинений.

Точних відомостей немає, але є підстави припускати, що І.Кучугура-Кучеренко, здібний виконавець, людина неосвічена, не впорався із обов'язками викладача. Іншого ж знайти так і не вдалося. Під враженням заснування кобзарського відділу Г.Хоткевич у 1908 р. оголосив про намір написати підручник для навчання гри на бандурі, але все це так і залишилося сміливим, яскравим експериментом: не визріли тоді ще умови. Тільки у 1920-30-ті роки мрія М.Лисенка набере реальних обрисів, підтримки та розвитку.

Значення XIX ст., ті зрушення, які воно принесло в розвиток суспільної думки щодо музичного фольклору, важко переоцінити. По-перше, зібрано десятки тисяч народних пісень, тисячі з них видано; по-друге, остаточно сформовано громадську думку в повазі до народної творчості; по-третє, створено документальну і теоретичну базу вивчення народної музики; по-четверте, усвідомлено необхідність уведення курсів етнографії та фольклору в навчальні плани і запроваджено перші з них на історичних та філологічних факультетах університетів. Реалізація ж завдань викладання музичного фольклору (за винятком поодинокої, навіть героїчної, спроби М.Лисенка, яка випередила час) розпочалася вже з 1920-х років. Це велика тема для наступної окремої розмови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методологія і методика): Навчальний посібник – К.: Заповіт, 1997. – С.19-22.
2. Лисенко М.В. Листи / Упоряд.,примітт. та коментт. О.Лисенка. – К.: Мистецтво, 1964. – С.275.
3. Іваницький А. Українська народна музична творчість: Посібник для вищих та середніх учбових закладів. – К.: Муз. Україна, 1990. – С.7.
4. Спиркин А. Происхождение сознания. – М.: Мысль, 1960. – С.243.
5. Эчезон У. Музыка народа ибо // Очерки музыкальной культуры народов тропической Африки: Сб. статей / Сост. и перевод Л.Голден. – М.: Музыка, 1973. – С.85-86.
6. Каган М. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств. Части 1.2.3. – Л.: Искусство, 1972. – С.195.
7. Лосев О.Ф. Музична естетика античного світу // Музична естетика античного світу / Вступ,нарис і зібр. текстів проф. О.Ф.Лосева. – К.: Муз. Україна, 1974. – С.5-6; 25-134.
8. Музична естетика західноєвропейського середньовіччя / Упоряд. текстів і вступна стаття В.П.Шестакова. – К.: Муз. Україна, 1976. – С.15-248.
9. Квітка К.В. Вибрані статті. Ч.2. / Упоряд. та коментт. А.І.Іваницького. – К.: Муз. Україна, 1986. – С.41.
10. Маховець Л. Григорій Сковорода. Біографія. – К.: Наукова думка, 1972. – С.91.
11. Правдюк О.А. Українська музична фольклористика. – К.: Наукова думка, 1978. – С.16.
12. Азадовский М.А. История русской фольклористики. – Т.1. – М.: Учпедгиз, 1958. – С.112-120.
13. Одоевский В.Ф. Музыкально-литературное наследие. – М.: Музгиз, 1956. – С.306-307.
14. Василенко З.І. Фольклористична діяльність М.В.Лисенка. – К.: Наукова думка, 1972. – С.128-175.
15. Архімович Л., Гордійчук М., М.Лисенко. Життя і творчість. Вид. 3. – К.: Муз Україна, 1992. – С.185.

Оксана ПОЯСИК

РОЛЬ НАРОДНОЇ ПІСНІ В СИСТЕМІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ТА МОЛОДІ ГАЛИЧИНИ (20-30 РР. XX СТОЛІТТЯ)

На початку XIX ст. в українській науці вживалось таке поняття, як "народна словесність", "усна народна творчість". Вона приєднувалась як складова частина етнографії, науки про матеріальну й духовну культуру та його побут. Згодом термін "фольклор" став використовуватись у словесній народній творчості; але вперше він був вжитий англійським ученим Вільямом Томсоном у 1846 р. (від англ. Folklore – народна мудрість, народне знання, народна творчість).

Народна практика музичного виховання виробила чимало засобів розширення естетичного й художнього досвіду дітей, пробудження творчих здібностей у різних видах музичної діяльності. Пошук шляхів ефективного розвитку музичних здібностей у дітей спонукає звернутися до досвіду народної педагогіки, до дитячого музичного фольклору, який є випробуваним засобом прилучення дітей до прекрасного, увібравши естетичний, моральний, світоглядний досвід багатьох поколінь.

Здавна дорослі у спілкуванні з дітьми співали колискових пісень і забавлянок. Основними виразниками колискових є ритм і мелодія. Мелодія – переважно з нешироким звуковим діапазоном, плавним метро-ритмічним рухом, спокійним нешвидким темпом. Багаторазове повторення (в такт гойдання колиски) однієї і тієї ж музичної фрази в одному ритмі позитивно діє на психіку дитини і швидко присипляє її:

Люлю, люлю, під зелену дулю,
А я іду до села, моя грушка зацвіла,
А я іду від села, моя грушка відцвіла,
Треба грушку потрясти, мішок грушок натрясти [1].

Забавлянки доповнюють естетичний виховний вплив колискових, допомагають розважити дитину, активізувати її завдяки рухам, які чітко закріплені за кожною пісенькою-забавлянкою ("Їхав пан на коні, "Печу папу").

Слід зазначити, що в сучасних програмах з музики 1-8 класів народній творчості належить вагоме місце у музичному вихованні дітей. Програми всенародних шкіл Галичини 20-30-х рр. минулого століття також використовували забавлянки, ігрові, "мольові" пісні ("Печу, печу хлібчик", ігри "В залізного ключа" або "У вовка", "Гриби").

Для прикладу наводимо гру " В залізного ключа". "Діти стають в коло і беруться за руки. Одно в середині (в крузі) намагається прорватися, налягаючи їм грудьми на руки. Його питають: "Який ключ?" Воно відповідає: "Залізний". Як розчепить руки, то вириваєтся з круга і втікає, а за ним біжать всі та співають:

Ой дзвони дзвонять, хорти вовка гонять по болотах,
Очеретах, де люди не ходять.

Хто зловить, той сам стає "вовком" у крузі і тоді знов гра з початку" [2, 24].

Аналізуючи стан музичної освіти та виховання в навчальних закладах Галичини в 20-30 рр., слід відзначити, що урокам співу або музики відводилася одна година, але в кожній школі, гімназії існували хори, а також де-не-де оркестри. "Спів, рисунки й музика належали до надобов'язкових предметів науки. Кожний учень 1-11 кл. мусів вибрати один надобов'язковий предмет: рисунки або спів. Навчання співу відбувалося по 1 годині тижнево. Учні вчилися теорії музики і співали пісні на 1 і 2 голоси. Здібніші належали до мішаного хору, а ті, що перейшли мутації, ходили на проби до мужеського хору" [3, 8]. Хори й оркестри "брали участь у всіх шкільних святах і обходах. Ось вони:

18.1.36. – Йорданське Водосвяття;
30.1.36. – Академія в честь героїв з-під Крут;
1.2.36. – Поранок у день іменин п.Президента;
7.2.36. – Академія в честь Їх Ексц. Єпископа Григорія Хомишина;
14.2.36. – Академія в честь Лесі Українки;
20.2.36. – Вечір колядок і щедрівок;
25.4.36. – Шевченківський концерт.

Крім цього в Йорданське Надвечеріє "16-ка" заколядувала 30 зол. На викуп українського городу у Львові" [4, 23].

Завдання науки співу у народних школах було дуже великим, хоча з погляду навчання видавалося маловажливим. Спів мав ублагороднювати душу дитини і виробляти почуття до краси, "запізнавати молоде покоління з красою мелодії, особливо з красою чарівної нашої народної мелодії" [5, 6].

У підручнику для вчителів "Зразкові лекції співу для першої і другої кляси всенародних шкіл" Михайла Моравецького ми спостерігаємо, що дітей навчали колядок, щедрівок. Оскільки Галичина у міжвоєнну добу була під владою Польщі, то лише в українських школах розучували їх рідною мовою. Зі слів старожительки с. Слобода Коломийського району Євфросинії Сметанюк, яка навчалася в початковій школі (1920-24 рр.), було заборонено розучувати українські колядки, щедрівки, веснянки, адже це суперечило законам польської влади, яка боролася за ополячення та окатоличення "руського" народу. Вона розповідала: "На уроках співу нас навчали пісень українською та польською мовами, нотної грамоти, співу по нотах. Колядки, щедрівки, веснянки були заборонені, бо вчитель співів був поляк, а тих, хто підтримував обрядові традиції українського народу відразу звільняли з роботи" Незважаючи на

заборони, люди й надалі підтримували свої національні традиції. Колядки, яку далі подаємо, Євфросинія Сметанюк, навчилася від своїх батьків:

Я´ в місточку Вифлиємі Божа Мати сина мала.
Божа Мати сина мала, в пелени´го повивала.
Я´ зійшлися всі святії, взяли книги золотії.
Взяли книги, ой, читати, яке би´му ім´я дати.
Дали єму святий Павло, Божа Мати не злюбила.
Божа Мати не злюбила, від престолу відступила.
Від престолу відступила – вся сі земля засмутила.

Я´ в місточку Вифлиємі Божа Мати сина мала.
Божа Мати сина мала, в пелени´го повивала.
Я´ зійшлися всі святії, взяли книги золотії.
Взяли книги, ой, читати, яке би´му ім´я дати.
Дали єму Ісус Христос, Божа Мати се злюбила.
Божа Мати се злюбила, до престолу приступила.
До престолу приступила – вся сі земля звеселила.
Радуйтеся, християни, Ісус Христос межи вами.
Радуйтеся, веселіться, рожденному поклоніться.

Від найдавніших часів наш народ зберіг календарно-обрядові традиції, які існують і донині. За допомогою пісні, казки, приказки люди безпосередньо спілкуються, передають мудрість з уст в уста – як мову. Звичайно, можна згодитися зі словами Софії Грици, що "усність, безперервність варіювання відрізняє фольклор од літератури. Якщо фіксована копія не наносить шкоди завершеному літературному чи музичному творові..., то для фольклору вона тільки фрагмент перерваної інформації і згубно діє на народну імпровізацію" [6, 175]. Та якщо не записувати б колядки, веснянки, купальські пісні, балади, думи, то хіба жителі малих та великих міст, навіть і сіл, могли б їх почути.

Багато українських педагогів, композиторів, письменників зверталися до народної пісні, музичного фольклору. Так, Ф.Колесса вважав народну музику незамінною у вихованні підростаючого покоління. У програмах початкових шкіл Галичини того періоду на уроках співу використовували підручники, призначені для шкіл з українською мовою навчання (збірники "Народних пісень", "Співаймо" Ф.Колесси) [7, 21].

У квітні 1923 р. за вказівкою Міністерства освіти та Львівської кураторії було організовано "свято пісні". Пісні виконували при відповідних гімнастичних вправах, через що "свято пісні" набирало урочистого характеру та перетворювалося в дитяче "свято весни". Звичайно, це свято викликало незадоволення у шкільного керівництва, хоча на ньому виконували лише польські пісні. Українські вчителі не мали права на висловлювання своїх поглядів; "за те не остали рівнодушними до "свята пісні" шкільні діти та батьки" [8, 13]. Таке "свято пісні" відбувалося майже кожного року і вже в наступні роки звучали деколи українські пісні, яким влада віддавала належну пошану.

Споконвіків народ виспівує свою душу піснею, малює себе всеціло барвами тонів і змістом тексту, вливає свої почуття, свої бажання, смуток і радість у текст і музику своєї пісні, величає нею свою рідну землю і її найкращих синів, виспівує любов і кохання, малює найкращі моменти своєї історії. Отже, пісня призначена для того, щоби збудити у нас такі духовні процеси, які спричинили її появу, а з цього випливає, що вона має незаперечний виховний вплив на молоде покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колискову записано у жительки с.Печеніжин Коломийського р-ну Івано-Франківської обл. Малків Ганни.
2. Моравецький М. Зразкові лекції співу для першої і другої кляси всеподних шкіл. – Львів. – 1927. – 62 с.
3. Звіт дирекції державної гімназії з українською мовою викладовою в Станіславові за шк.рік 36/37.
4. Звіт дирекції державної гімназії з українською мовою викладовою в Станіславові за шк.рік 36/37.
5. Б-енко Ст. Мистецтво а народня школа // Учительське слово. – Львів. – 1922. – С.6-7.
6. Грица С. В ім'я збереження фольклору // Фольклор у просторі та часі. – Тернопіль, 2000. – 226 с.
7. ЦДІА України у Львові. – Ф.179, оп. 2а, спр.620.
8. Свято пісні // Учительське слово. – Львів. – 1925. – Ч.10. – С.13.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

СИТУАЦІЙНІ ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Практичне оволодіння рідною мовою вимагає постійного пошуку шляхів удосконалення методики навчання усного мовлення, зокрема діалогічного. Однією з важливих проблем методики навчання діалогування є використання ситуацій. Для її розв'язання застосовуються різні теоретичні і практичні підходи.

Визначення ситуації в науковій літературі трактується по-різному. І це не дивно, оскільки кожен із науковців враховує ті її особливості, які, на його погляд, є найбільш актуальними. Ситуація розуміється як сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов, що подаються учневі, необхідних і достатніх для того, щоб він правильно здійснив мовленнєву дію відповідно до наміченого комунікативного завдання [3, 61]. На наш погляд, мовленнєва ситуація – це такі умови та відношення, які виникають у певний час і в певному місці, впливаючи на співрозмовників таким чином, що спонукають їх до створення висловлювань для досягнення поставленої мети.

Ю.Розенбаум [5, 23] відзначає, що мовленнєва ситуація є основою виникнення смислових взаємозв'язків висловлювань партнерів у діалозі. Мовленнєва ситуація в навчанні діалогічного мовлення постає перед нами як "така сукупність реальних і уявних обставин, яка, виступаючи основою виникнення смислових взаємозв'язків висловлювання співрозмовників і виділяючи загальний смисл цих висловлювань, служить джерелом мовленнєвої діяльності учнів. Тема розмови є смисло-змістовим стрижнем такої ситуації."

Окремі дослідники (В.Глушков, В.Дружинін, Д.Конторов) ототожнюють поняття ситуації з поняттям завдання, маючи на увазі, що завдання – це також ситуація, що вимагає від особи певної дії. при цьому сукупністю обставин є те, що дається завдання і його потрібно розв'язати, виконуючи певні мовленнєві дії, які забезпечують загальний смисл, що відповідає певній ситуації. таким чином, ситуація стає завданням смисловим і мовленнєвим одночасно: поставлене завдання виражається мовленням, яке крім названих елементів, має логіку і послідовність.

Багатьма зарубіжними дослідниками (Ю.Пасов, М.Ільїн, О.Сиротиніна, В.Скалкін та інші) виділяються природна й навчальна ситуації. Природна ситуація створюється умовами самого життя, його обставинами, яких не можна запрограмувати, передбачити чи спланувати, підготовивши попередньо усі висловлювання. Вона у своєму складі містить певне коло предметів, подій, взаємовідношень тощо, які самі собою спонукають співрозмовників до висловлювання своїх думок. Це, передусім, вчинки окремих людей чи їх груп, це події, що трапилися в певному колективі, населеному пункті чи за його межами, в країні чи за рубежем.

Навчальні ситуації є штучними. Вони створюються з допомогою вербального описування, образотворчих чи технічних засобів, художніх творів та їх уривків тощо для збудження учнівської уяви, що спонукає співрозмовників до мовленнєвої дії. Ситуації на мовленнєвому рівні переважно спрямовані на організацію умов для реалізації самостійних висловлювань учнів, коли перед ними стоїть завдання висловити власні думки і своє ставлення до окремих моментів.

Передбачається, що увага учнів при цьому спрямована одночасно на задум і мовні засоби, з допомогою яких буде виражатися мовлення. Ситуація покликана створювати комунікативний фон, тобто цей комунікативний напрям, який буде сприяти добору і вживанню відповідних слів у мовленні [6, 36].

І штучні, і навчальні ситуації є тими допоміжними опорами, які служать співрозмовникам у побудові діалогів чи їх складових. Цей процес відбувається з допомогою вправ, які називаються ситуаційними. Ситуаційні вправи слугують побудові діалогічних реплік, діалогічних єдностей і цілих діалогічних текстів, що допомагають учням здобувати певні уміння й навички для досягнення навчальної і змістової мети засобами мови та мовлення.

Найбільш сприятливим спонукальником є вербально описана ситуація. В ній містяться мотиви, умови, відношення, обставини тощо для побудови діалогічного висловлювання одночасно для двох співрозмовників, наприклад, "*Уявіть собі, що ви – два найкращі математики в школі і один із вас повинен взяти участь в олімпіаді. Порадьтеся між собою, кому краще піти, врахуйте, хто швидше розв'язує задачі, хто краще оформляє розв'язок, акуратніше записує. Не забувайте, що ви захищаєте, крім своєї честі, ще й честь школи. Вживайте в діалозі правильні форми звертання*" або для кожного співрозмовника окремо, наприклад: Учень перший. "*Ти прочитає свої речення з дієприкметниковим і дієприслівниковим зворотами та в свого товариша і засумніваєся в правильності їх виконання. Поговори на цю тему з однокласником, пригадай правила, проаналізуйте речення.*" Учень другий. "*Ти написає речення з дієприкметниковимі дієприслівниковим зворотами, але товариш сумнівається у правильності виконаного завдання. Обговоріть проблему з товаришем. Прийдіть до спільного висновку*".

Якщо говорити про образотворчі, технічні засоби, художні твори та їх уривки, теми діалогів тощо, які виступають у ролі спонукальників для побудови діалогічно-мовленнєвих висловлювань, то слід відзначити, що вони є умовними обставинами, зовнішніми, штучними стимулами для розмови в діалозі. Вони не мають в собі мотиву – тієї рушійної сили, яка сприяла б побудові діалогів. Внутрішній мотив, що створює стимул, найближчий до природного, можуть забезпечити тільки реальні обставини або частково наближена до них вербально описана ситуація. Тому немовленнєві засоби успішно функціонують, коли співпадають із вербально описаною ситуацією, створюючи таким чином парні допоміжні опори: ілюстрацію і вербально описану ситуацію, серію малюнків і вербально описану ситуацію, уривок із художнього твору і знову ж таки вербально описану ситуацію і т.д.

Використання одиничної допоміжної опори у вигляді вербально описаної ситуації дає можливість проводити в навчанні діалогічного мовлення так звані рольові ігри. Вони вносять в навчальну комунікацію природний фактор, оскільки імітують ситуації мовленнєвого спілкування, максимально наближені до реальних.

Бажання якомога краще зіграти свою роль стає справжнім стимулом при засвоєнні певного мовно-мовленнєвого матеріалу. У процесі рольових ігор створюється атмосфера позитивних емоцій [9, 12].

Рольова гра допомагає реалізувати основний методичний принцип – комунікативного спрямування навчання. Вона сприяє підвищенню в учнів мотивації вивчення мови, дозволяє враховувати вікові особливості учнів, їх інтереси й нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування [4, 52].

Рольові ігри називають одним із ефективних прийомів навчання спілкування. Не випадково вони стають невід'ємною частиною уроку діалогічного спілкування. Рольові ігри на уроках рідної мови мають невичерпні можливості створення найрізноманітніших взаємин, у які вступають люди в реальному житті [2, 39]. У рольовій грі ситуація і конкретне її втілення у словах і діях визначені вчителем. Тут спостерігається рух від ситуації і тексту до їхнього зовнішнього зображення, до сценічного втілення учнями. У цих умовах учень виконує навчально-ситуаційну роль, ідучи від виконання своєї ролі до створення мовленнєвого продукту.

Із позиції вчителя рольова гра є формою організації навчального процесу, зокрема процесу навчання діалогічного мовлення. Мета рольової гри – це формування й розвиток в учнів мовленнєвих навичок і вмінь. Рольова гра є керованою, її навчальний характер вчителем чітко усвідомлюється. Методична мета використання рольової гри в навчанні діалогічного мовлення реалізується в завуальованій формі.

Як зазначає М.Олійник, рольова гра – має такі компоненти: 1) ролі; 2) навчально-мовленнєву ситуацію; 3) рольові дії [4, 42].

1. Ролі, які учні програють на уроці, можуть бути соціальними та міжособистісними. Перші зумовлені місцем індивіда в системі об'єктивних соціальних взаємин, другі – місцем індивіда в системі міжособистісних взаємин.

2. Навчально-мовленнєва ситуація є засобом організації рольової гри. Вона поступово змінюється, відповідно до набутих учнями діалогічномовленнєвих умінь. Навчально-мовленнєва ситуація може подаватися трьома рівнями: на першому – подаються відомості про суб'єкта, про об'єкт, про ставлення суб'єкта до предмета розмови, про умови мовленнєвого акту; на другому – пропонуються реальні обставини та стосунки між комунікантами (через розподіл ролей), при цьому мовленнєвий стимул подається в загальному вигляді, а ролі вибираються учнями самостійно. Отже, навчально-мовленнєва ситуація спонукає учнів до спілкування, керує їхньою мовленнєвою поведінкою, запускає механізм рольової гри.

3. Рольові дії, що їх виконують учні, програючи певні ролі, є третім компонентом рольової гри. Вони органічно пов'язані з роллю, яку виконують партнери діалогування і складають нерозривну основу, суть гри [4, 56].

Навчальні телефонні розмови є одним із варіантів рольових ігор, які мають завдання різного мовно-мовленнєвого характеру, наприклад, вживати форми мовленнєвого етикету чи іменники (прикметники) зі зменшувально-пестливими суфіксами та ін.

Рольова гра одночасно вчить, розвиває і виховує. Вона є індивідуалізованою діяльністю (у нашому випадку діалогічномовленнєвою), мотивованою, ситуативною, функціональною (висування на передній план мовленнєвої одиниці). У процесі рольової гри учні формують певні мовно-мовленнєві навички, розвивають мовленнєві уміння, вчаться спілкуватися, запам'ятовують мовно-мовленнєвий матеріал. Але, – як зазначає М.Скаткін, – "специфіка рольової гри полягає в тому, що навчальні завдання виступають перед школярами не явно, а в замаскованому вигляді. Граючись, учень не стільки ставить перед собою навчальні завдання, скільки в результаті гри чогось навчається" [8, 96].

Суть рольових ігор як ситуаційних вправ полягає в тому, що в основі описування ситуації лежать вказівки на соціально-комунікативні ролі учасників розмови. експозиція може доповнюватися деякими деталями обстановки або тематичної бесіди. Крім цього, учні самі пропонують деталі обставин, мовленнєве спонукання, тему бесіди. Головне в роботі над рольовими іграми – це "вживання учня в образ", моделювання мовленнєвого стимулу особи, що знаходиться в певній ролі. Переважно робота над проведенням рольових ігор являє собою заключний етап вивчення діалогічномовленнєвої або мовно-мовленнєвої теми. На уроці при проведенні рольової гри має переважати атмосфера невимушеності, доброзичливості й заохочення. Умови рольових ігор можуть повідомлятися учням на слух або візуально (на індивідуальних картках) [7, 37]. У рольових іграх мовці виконують різні ролі, але психологи традиційно ділять їх на групи: соціальні, міжособистісні, психологічні. *Соціальні ролі*, – як вважає М.Аріян, – це ті, які "носять узагальнюючий характер, "наштовхують" на дії в рамках відомого стереотипу (лікар, пацієнт, учитель, учень; продавець, покупець). Соціальні ролі можуть виражати не тільки узагальнюючий характер (спортсмен, співачка, телевізійний диктор), але й конкретизований (В.Клитко, Т.Повалій, А.Мазур). У цьому випадку вони позначаються іменами власними, і головна їхня функція стосується провідної професійної якості індивіда. *Міжособистісні ролі* залежать від взаємного притягування або відштовхування людей, що в кожному конкретному випадку є різними. Реакція кожної людини залежить від певних якостей тих, із ким вона вступає у спілкування. Залежно від того, взаємний контакт між співрозмовниками підтримується чи ні, учасники можуть стати друзями, ворогами або залишитися байдужим до співрозмовника. Виходячи з цього й утворюються міжособистісні стосунки і завдяки їм – ролі: лідер, підопічний, арбітр (у суперечці, наприклад) тощо. Програвання міжособистісних ролей надає мовленнєвому спілкуванню певну особисту орієнтацію, зумовлює характер взаємин. *Психологічні ролі* яскраво проявляють індивідуальні особливості особи, наприклад: самовпевнений, хвалькуватий, розумний, тактовний тощо. психологічні ролі умовно можна розділити на три групи: а) ролі, що характеризують особу позитивно; б) нейтральні ролі; в) ролі, що містять негативну характеристику особи [1, 19].

Рольова організація спілкування вимагає ставлення до учня як особи з властивими йому особливостями характеру, який може одні ролі в діалозі вибрати, а інші – ні. Розподілення

ролей в іграх зв'язано з урахуванням мотивів, інтересів, індивідуальних характеристик, стосунків учнів тощо. Ці відомості дозволять учителеві пропонувати учням ті ролі, які найбільше відповідають особливостям їхньої особи. Разом із тим, учитель може розподіляти ролі таким чином, щоб формувати певні риси характеру особи.

Наведемо ряд ситуативних вправ, які можна проводити з учнями для формування в них умінь і навичок продукування: 1) діалогічних реплік; 2) діалогічних єдностей; 3) діалогічних текстів.

1. Побудуйте діалогічну репліку за ситуацією.

– *Ти зустрівся на Різдво (Великдень) із матір'ю свого товариша (учителькою, сусідкою), привітайся з нею.*

– *Проводжаючи свого товариша, який гостював у тебе все літо, скажи йому прощальну репліку, висловси побажання.*

– *Перед Новим роком ти зустрічаєшся зі своїм однокласником (знайомим, молодшим сусідом), привітай його.*

– *Зустрівши свою однокласницю (знайому), скажи їй комплімент.*

– *Ти їдеш у громадському транспорті. Зверни увагу хлопцеві, який сидить, а біля нього стоїть літня людина.*

– *Попроси вибачення в зустрічного, якого ти невароком штовхнув.*

2. Побудуйте діалогічну єдність за ситуацією.

– Першому учневі. *Ти не можеш відрізнити дієприкметниковий і дієприслівниковий зворот, попроси свого товариша пояснити тобі, в чому полягає відмінність.*

Другому учневі. *Тебе просить товариш навчити його розрізняти дієприкметниковий і дієприслівниковий зворот. Якщо знаєш, то допоможи йому, якщо ні – культурно відмов і поясни причину відмови.*

Першому учневі. *У школі відбувся тиждень української мови. Ти хочеш написати про це в районну газету. Попроси одного з учнів класу, який, на твою думку, краще вміє висловити думку в публіцистичному стилі, допомогти тобі в цьому.*

Другому учневі. *Тебе просить товариш допомогти написати в газету інформацію про тиждень української мови. Як ти відреагуєш? Допоможеш, відмовиш чи запропонуєш йому написати самому, а потім разом обговорите, допишете?*

Першому учневі. *Запропонуй учителеві з історії започаткувати роботу над літописом свого села (міста), використовуючи при цьому архівні документи і надалі щороку доповнювати їх.*

Другому учневі. *Ти вчитель історії. Згодися з пропозицією учня започаткувати літопис. Запропонуй приблизний план його ведення.*

3. Побудуйте діалог за ситуацією.

1) *Проведіть інтерв'ю з відомим боксером. Один з вас – боксер, інший – інтерв'юер. Продумайте питання і відповіді.*

2) *Обговоріть питання про прибирання території школи, визначивши при цьому види робіт, роль учителів і учнів, закріпивши за певним класом відповідну територію.*

3) *Ви – два шахісти-переможці попереднього туру змагання. Для виявлення лідера домовтеся про показову гру, призначте час і місце зустрічі. Повідомте про це вчителям, рідним, однокласникам.*

Поруч із навчально-тренувальною виконується контрольна функція, і в процесі проведення рольових ігор аналізується продукований матеріал та оцінюються уміння кожного учня [9, 17]: 1) будувати свою мовленнєву поведінку в рольовій грі відповідно зі взятою на себе роллю, враховуючи контактність, ініціативність у спілкуванні; 2) правильно використовувати мовні засоби, дотримуватись показників мовленнєвої культури; 3) реалізувати свою роль, артистичні здібності, творче ставлення до виконання ролі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнаж М.А.Варианты ситуативных ролей для средней школы // Ин. яз. в шк. – 1986. – С.17-20.
2. Эльконин Д.Б.Психология игры. – М.: Просвещение, 1978. – 187 с.
3. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации/Тезисы докладов IX Научно-методической конференции "Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе". – М., 1973. – С.59-65.

4. Олійник Т.І. Рольова гра в навчанні англійської мови в 6-8 класах. Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1992. – 128 с.
5. Розенбаум Е.М. Ситуативно-смысловые компоненты речи// Ин. яз. в шк. – 1983. – №2. – С.22-27.
6. Ростовцева В.М. Использование ситуации при презентации лексики // Ин. яз. в шк. – 1990. – №4. – С.35-39.
7. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения по английскому языку. – М.: Просвещение, 1983. – 126 с.
8. Склякин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. – М.: Просвещение, 1980. – 125 с.
9. Шикина И.В. Организация и проведение ролевых игр//Русск. яз. в нац. шк. – 1989. – №10. – С.10-17.

Надія ЛУЦАН

НАСТУПНІСТЬ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У РОБОТІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Наступність визначається як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи, тобто у новому завжди зберігаються елементи попереднього етапу розвитку. Таким чином, наступність – це одна з об'єктивних закономірностей розвитку будь-якого явища, завдяки якому розвиток безперервний.

Проблемою наступності у навчанні дітей займалося чимало вчених (Г.Люблінська, Ш.Ганелін та ін.). Зокрема, Ш.Ганелін вказує, що наступність – це така опора на пройдений матеріал, при якій у свідомості дитини утворюються різноманітні зв'язки, взаємодіють старі і нові знання, в результаті чого створюється система міцних і глибоких знань.

За визначенням А.Богуш, "наступність – це вищий щабель розвитку, коріння якого міцно проросло в попередньому ґрунті" [1, 221]. Автор стверджує, що саме наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості.

М.Львов підкреслює, що наступність не можна розглядати у відриві від перспективності, вважаючи, що це дві сторони одного й того ж явища. На його думку, наступність – це погляд "зверху вниз", перспективність – спрямування "знизу вверх". Наступність і перспективність забезпечують стабільність знань, умінь і навичок.

Стратегічний напрямок вирішення проблеми наступності теоретично розроблено в концепції Д.Ельконіна, В.Давидова, які досліджували перехідні від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку форми розвитку дитини. Їх концепція розвивального навчання забезпечує єдність, системний розвиток, наступність роботи освітніх установ, як дошкільний заклад і школа, наступність дошкільного виховання і шкільного (зокрема в молодшому шкільному віці).

На сучасному етапі реформування та побудови національної школи особливо гостро постає проблема забезпечення наступності у навчанні та вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, яка хвилює всю педагогічну громадськість, про що свідчать публікації на сторінках педагогічної преси та наукові дослідження останніх років. Актуальність даної проблеми й увага до неї зумовлені тим, що за останні роки відбулися зміни в змісті програм як дошкільної установи, так і початкової школи. Відхід від авторитарних форм і методів організації навчально-виховного процесу надає педагогам самостійності у їх діяльності.

Отже, цілком закономірно постають завдання дослідження стану реалізації наступності в роботі дошкільної установи і школи в сучасних умовах і пошуку ефективних шляхів її забезпечення. Мовленнєва підготовка є одним із важливих розділів навчально-виховної роботи дошкільної установи і школи. Саме в процесі цієї роботи здійснюються такі важливі завдання, як розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, а також вести діалог та складати різні види розповідей.

Цілком очевидно, що питання наступності з розвитку зв'язного мовлення в дошкільній установі та початковій школі – це питання про встановлення внутрішнього зв'язку в змісті навчально-виховного процесу, методах педагогічного керівництва та формах організації діяльності дітей попереднього і наступного вікового етапів. Якщо робота в дошкільній установі забезпечує рівень підготовки дітей відповідно до вимог школи, а подальший педагогічний

процес в першому класі здійснюється з урахуванням набутого ними досвіду, можна досягти ефективних результатів у вихованні та навчанні.

В той же час проблема наступності з розвитку зв'язного мовлення між старшими дошкільниками і молодшими школярами спеціально експериментально не досліджувалась. Ми поставили собі за мету проаналізувати її. Національна державна програма "Освіта" оголосила одним із принципів реформування освіти в Україні варіативність змісту і методики навчання. Для визначення основних напрямків методики розвитку зв'язного мовлення дошкільників і молодших школярів було проаналізовано діючі програми підготовки дітей до школи та програму для початкової школи з погляду наступності у формуванні зв'язного мовлення.

Сьогодні для дошкільних закладів України складено різними авторськими колективами сім варіантів загальних програм навчання й виховання, близько десяти авторських програм з різних розділів. Ми зупинимось лише на програмі "Малятко" та авторській "Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку" (авт. А.Богуш). Порівняльний аналіз програми "Малятко", якою керуються вихователі і програми для перших-третіх класів, засвідчує, що така важлива риса наступності, як зв'язок попереднього і подальшого матеріалу в змісті роботи, розширення, поглиблення й ускладнення знань простежується не в усьому. Так, програма для початкових класів зазначає: "Щоб сформувати в дітей певні елементарні рівні монологічного та діалогічного мовлення, необхідно проводити значну роботу спочатку над уміннями дітей відповідати на запитання, репліки, самим формулювати запитання і ставити їх перед однокласниками, учителем. Правильно, емоційно сприймати мовлення дорослих і однолітків" [5, 9]. Складається враження, що йдучи до школи діти зовсім не мають елементарних вмінь у веденні діалогу та монологу. Однак відомо, що на момент вступу до школи шестирічна дитина вже практично оволоділа всіма сторонами рідної мови, зокрема зв'язним мовленням. Так, програма для дошкільних закладів "Малятко" передбачає, що діти повинні "вільно спілкуватися з вихователем та іншими дорослими, відповідати на запитання, звертатись із запитаннями, виявляти ініціативу в доборі теми спілкування" [4, 190-191]. Стосовно розвитку монологічного мовлення програма початкових класів зазначає: "Зв'язні усні та писемні розповіді учні вчаться будувати за сюжетними картинками, ілюстраціями в підручниках, змістом прослуханого і прочитаного самостійно, за кадрами діа- і кінофільмів, за власними спостереженнями та ін. Постійно звертається увага на формування вмінь поєднувати речення в тексті, дотримувати логіки викладу, будувати текст з наявними в ньому складовими частинами (зачином, основною частиною, кінцівкою)" [5, 42]. Слід зауважити, що у програмі "Малятко" завдання перегукуються: "Спонукати самостійно розповідати за картиною чи серіями картин, доповнювати сюжет картин, виходячи за межі зображеного; висловлювати свої почуття, естетичні переживання, викликані сприйманням художніх картин. Закріплювати навички пояснювального мовлення та вміння зв'язно, емоційно, послідовно й виразно розповідати. Заохочувати дітей виконувати різні варіанти творчих завдань: придумувати невеликі казки, інсценівки та оповідання за аналогією до змісту сюжетних картин, літературних творів на запропоновану вихователем тему, за самостійно обраною темою" [4, 192].

Ефективніше використовується у навчально-виховному процесі дошкільного закладу ігрова діяльність, ігрові методи, які розширюють знання дітей та стимулюють їх пізнавальний інтерес. У початковій школі програмою передбачено: "щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках створювались такі навчальні ситуації, які б спонукали їх до безпосередніх висловлювань (творення власних текстів). З цією метою застосовуються сюжетно-рольові ігри, що вимагають як проговорювання заученого, так і імпровізованих висловлювань" [5, 42].

Успіх навчання в початковій школі багато в чому залежить від мовленнєвої підготовки дітей у дошкільному закладі. У зв'язку з цим дуже важливо забезпечити змістову сторону навчальних впливів, які подано в програмі дошкільних закладів з урахуванням закономірностей і принципів навчання.

На основі досліджень таких педагогів і психологів, як А.Богуш, Д.Ельконін, О.Запорожець, Г.Люблінська, розроблено зміст мовної підготовки дітей до навчання в школі, що полягає у формуванні практичних мовних навичок, удосконаленні комунікативних форм і функцій мови, розвитку мовленнєво-творчих здібностей, в усвідомленні мовленнєвої діяльності. Розвиток зв'язного мовлення – одне з основних завдань сучасного дошкільного закладу.

Важливою для розвитку зв'язного мовлення є єдність змісту і форми висловлювання. Мовлення, перш за все, повинно бути змістовним, тобто опиратися на достатні знання про предмет чи явище дійсності. Зміст висловлювання повинен будуватися у певній логічній послідовності. Отже, оволодіння зв'язним мовленням – складний процес, який значною мірою залежить від загального розумового і мовленнєвого розвитку дитини та вмілого педагогічного керівництва ним.

У дітей старшого дошкільного віку рівень зв'язного мовлення значно зростає під впливом того, що вони починають глибше усвідомлювати зв'язки між явищами і предметами навколишнього світу. Проте є чимало недоліків у їх мовленні, пов'язаних з тим, що вихователі не повністю використовують усі можливості педагогічного процесу в дошкільному закладі. Наприклад, під час планування занять з розвитку мовлення часто ставляться лише мовленнєві завдання, що збіднює розумове навантаження дітей. У процесі навчання зв'язних розповідей не враховується, що змістом мовлення є результат мислення і забезпечується лише формальне засвоєння дітьми діалогічної та монологічної форм мовлення.

Працюючи над розвитком мовлення старших дошкільників та молодших школярів, необхідно спиратись на їх спостереження за природою, життєвий досвід, народну творчість, твори живопису. Дітей необхідно заохочувати до самостійної діяльності, щоб вони засвоювали навчальні операції зіставлення, порівняння, виявлення відмінностей і вчились висловлюватись про це. Мовлення в даний віковий період набуває особливого значення в житті дитини, оскільки слугує не тільки для контактів з дорослими, ровесниками, є засобом пізнання довкілля, організації спільної діяльності, а й допомагає оволодіти новим видом діяльності – навчальною роботою. Тому спрямованість на розвиток зв'язного мовлення має відповідати потребам зростаючих психологічних та розумових сил дітей, відбуватися у процесі оволодіння різноманітними функціями мови, її стильовими різновидами.

Наукові дослідження засвідчують, що у першокласників інтенсивно розвиваються найвищі форми наочно-образного мислення, що є основою для оволодіння системою знань, умінь та навичок. Ось чому, на думку К.Ушинського, учитель повинен давати молодшим школярам усні вправи й завдання, які спонукають їх до мислення, викликають вираження думки у слові. Створенню необхідного мотиваційного настрою дітей сприятиме введення у навчальний процес ігрових та мовленнєвих ситуацій, які забезпечать розвиток інтересу, потреби у самостійному висловленні думок.

Корисним для розвитку зв'язного мовлення є складання порівняльних описів одного й того ж об'єкта в різні пори року, що забезпечує міцний зв'язок між ознайомленням із навколишнім світом та предметом "Рідна мова". За допомогою проблемних ситуацій класовод чи вихователь ставить дітей перед необхідністю виявляти в мовленні власне ставлення, сприяє збагаченню його новими елементами, розвиває логічне мислення.

Таким чином, у систематичній роботі, спрямованій на розвиток комунікативних умінь дошкільнят та молодших школярів, поступово формується їх мовлення, здійснюється загальний розвиток.

Майбутні школярі повинні вміти чітко й зрозуміло висловлювати свої думки, зв'язно будувати розповідне мовлення. Особливе місце в мовленнєвій підготовці дітей до школи займає вміння аналітично ставитися до мовної дійсності, тобто вміння чути, помічати й виправляти мовні помилки й недоречності в мовленні товаришів і власному, здійснювати звуковий і словесний аналіз мовлення (Д.Ельконін, Л.Журова).

Мовленнєва підготовка дітей до школи охоплює оволодіння практичними мовленнєвими навичками, вдосконалення комунікативних форм і функцій мовленнєвої дійсності, формування її усвідомлення, яке, за словами Ф.Сохіна, може бути названо "лінгвістичним розвитком дитини".

Учні 1 класу повинні вміти виразно, дотримуючись інтонації, прочитати вірш напам'ять, відповідати на запитання за змістом картини, оповідання, переказувати невеличкі тексти з допомогою запитань та без них, вміти об'єднувати за суттєвими ознаками предмети у зв'язку з прочитаним, побаченим, розповідати про побачене, сприймати на слух невеличку казку, оповідання, вірш, загадку. Вони повинні вміти розповісти про те, що чули, оцінити прочитане, співвіднести зміст твору з його назвою, розділити на частини, з допомогою вчителя визначити основну думку прочитаного. Розкрити зміст ілюстрації до твору, вміти знайти в тексті слова і

вправи, які характеризують події, діючих осіб, картини природи, зіставити слова, близькі за значенням. Вміти намалювати словесну картину до певної частини тексту. Розрізняти жанри: казку, оповідання, вірш. Описати погоду протягом дня, порівняти погоду на початку і в кінці місяця. Від дітей вимагається вміти відповідати на запитання відповідно до теми, складати речення за сюжетними картинками, об'єднаними однією темою. Діти повинні вміти придумувати назви до окремих частин прочитаного тексту у вигляді питальних речень, складати розповіді з власного досвіду [5].

Зазначимо, що у змісті навчання у мовних розділах накреслюється певна наступність, принципові розходження відсутні. Проте програмні вимоги з даного розділу в дитячому садку ще не повністю відповідають тій перебудові, яка відбулася в початковій школі. Програма недостатньо орієнтує вихователів на систематизацію знань, на формування узагальнень, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, на оцінку явищ, самооцінку і самоконтроль. Недостатня увага звертається на розв'язання пізнавальних і мовних задач, логічних вправ. Уже в дошкільному віці дитина повинна оволодіти вмінням зіставляти результати своєї роботи з поданим зразком, сприйняти словесну вказівку вихователя, усвідомити її, відповідно до словесної інструкції спланувати свою мовленнєву діяльність. Отже, підготовка дітей до школи вимагає розвитку планованого мовлення дитини.

Слід зауважити, що у дошкільному закладі основна увага спрямовується на розвиток спеціальних умінь: діти підтримують запропонований діалог відповідно до теми; відповідають на запитання; володіють різними типами монологічного мовлення; уміють домислювати події, відсутні на картині; об'єднують в одну розповідь кілька сюжетів; переказують та складають казки; складають описову та сюжетну розповідь за картиною; з досвіду, творчу розповідь і т.ін. Таким чином у дошкільну підготовку входить значна частина змісту шкільного навчання. Це призводить до дублювання і порушення природного процесу оволодіння рідною мовою. Крім того, у програмах дошкільних закладів не визначено рівнів сформованості як діалогічного, так і монологічного мовлення, вимог до спеціальної мовної підготовки дітей, що приходять до першого класу. Це одна з причин різного рівня мовної підготовки та сформованості спеціальних умінь у дітей. З нею пов'язані значні труднощі, з якими доводиться стикатися учителям, що навчають різних за станом підготовки дітей. Водночас, типова програма початкової школи не повністю враховує специфіку роботи в дошкільних закладах, рівень мовної підготовки дошкільнят.

Систематичний контроль за тим, як діти засвоюють мовний матеріал, має важливе значення для забезпечення наступності між дитячим садком і школою. До мовлення дітей дошкільного віку ставиться низка вимог. З-поміж них, насамперед, слід назвати змістовність дитячого мовлення (М.Львов). Побудувати розповідь чи правильно відповісти на запитання можливо лише при наявності у дитини відповідних знань про навколишню дійсність та вміння користуватися певним словниковим запасом. Для цього потрібно систематично збагачувати знання дітей та забезпечувати активну мовленнєву практику. Важливою вимогою є послідовність й логічність викладу думки. Першокласник повинен уміти послідовно й логічно відповідати на запитання, самостійно будувати розповідь, не робити пауз, пропусків, не повертатися до вже сказаного, не відволікатися, доводити свою розповідь до логічного кінця. Іншою вимогою до мовлення дітей є точність, тобто вміння добирати слова й словосполучення, які найбільше відповідають даному змісту. Точність вимагає багатства словника, граматичної правильності мовлення.

Отже, в сучасних умовах порушується наступність у визначенні мети і змісту навчання рідної мови й розвитку мовлення дітей. Це виявляється у відсутності єдиних вимог до рівня знань, умінь і навичок з мовної підготовки дітей першого класу; у недостатньому розв'язанні завдань діалогічного і монологічного мовлення; у відсутності в програмі єдності щодо формування зв'язного мовлення дітей, що забезпечувало б справжню наступність у навчанні мови.

Перебудова шкільних програм з урахуванням сучасних вимог, поглиблення їх змісту вимагає високого рівня підготовки дітей до навчання в школі, особливо розвитку мовлення. Ця важлива проблема вирішується у двох напрямах: створюються оптимальні педагогічні умови для реалізації потенційних можливостей дітей, удосконалюється спеціальна підготовка дітей до

школи, виявляються можливості інтенсивного навчання зв'язного мовлення в умовах дошкільного закладу.

Щоб успішно розв'язати проблему наступності в навчанні рідної мови, потрібно насамперед забезпечити єдиний рівень підготовки дітей, що приходять до першого класу, і вдосконалити процес навчання рідної мови в школі, встановивши логічні зв'язки між мовною підготовкою дошкільників і молодших школярів. Це запобігатиме дублюванню, сприятиме розвантаженню програми від зайвого і другорядному матеріалу, створенню цілісної системи навчання, що будується на поступовому раціональному розширенні знань, умінь і навичок учнів, на глибокому усвідомленні змісту матеріалу.

Чимало непорозумінь є в методиці навчання і виховання дітей в дошкільному закладі освіти і початковій школі в руслі наступності методів і прийомів роботи з дітьми. Зміна методики навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного закладу і початкової школи, на думку О.Савченко, полягає у переході від предметоцентризму до дитиноцентризму з урахуванням індивідуальності кожної дитини.

Розглядаючи наступність як зв'язок між етапами виховання і навчання, послідовне поглиблення знань, умінь і навичок, отриманих на попередньому етапі, орієнтацію на ті вимоги, які ставляться в подальшому житті й діяльності, ми провели дослідження практичного стану реалізації наступності в роботі з розвитку зв'язного мовлення на базі освітнього комплексу "Школа – дитячий садок".

Проведені нами дослідження дозволяють зробити висновки, що в освітніх закладах "Школа – дитячий садок" можна створити такі педагогічні умови, які забезпечили б взаємозв'язок дошкільного і шкільного навчально-виховного процесу, в якому практично враховувалася б специфіка дошкільного і шкільного періодів вікового розвитку. Треба зазначити, що в досягненні наступності в роботі дошкільної установи і початкової школи необхідна творча зацікавленість педагогічних колективів, спільна діяльність вихователів і вчителів. У своєму дослідженні ми тільки перевірили й конкретизували деякі аспекти забезпечення наступності в роботі дошкільних закладів і школи з проблем розвитку зв'язного мовлення дітей.

Отже, проблема наступності в роботі дошкільного закладу і школи може бути вирішена на науковій основі з урахуванням закономірностей вікового розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, специфіки та особливого місця і значення в розвитку особистості даного періоду. Встановлення спадкоємних зв'язків у навчально-виховному процесі в підготовчій групі і в першому класі значною мірою залежить від професійної підготовки вихователів і вчителів перших класів до практичного вирішення наступності в роботі дошкільного закладу і школи при вивченні ними дисциплін психолого-педагогічного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти // Дошкільне виховання. – 2001. – №11. – С.11-12.
3. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М.Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
4. Малько. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1991. – 188 с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-3 (1-4) класи. – К.: Бліц, 1997. – 268 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи.– К.: Початкова школа. – 2001. – 296 с.

Галина ДІДУК

КОМУНІКАТИВНО-ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНА РОБОТА ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИКМЕТНИКА У 6 КЛАСІ

Українська мова як державна і як рідна є основним засобом суспільної комунікації. Вона містить у собі систему історично сформованих категорій світопізнання та світорозуміння, морально закріплених у значеннєвій емотивній парадигмі, яка презентує мовні одиниці – емосеми (авт. Г.Д.), котрі надають суб'єктивної оцінки повідомленню під час комунікації; є

функціональними у синтаксично-лексично-стилістичній системі та напівфункціональними у морфолого-стилістичній. Ця точка зору покладена нами в основу вивчення української мови у комунікативно-функціональному аспекті відповідно з проектом Державного стандарту з рідної мови (1997 р.) та нової програми з рідної мови (2001 р.) і детально розглянута за допомогою лінгводидактичних інновацій при вивченні прикметника у 6 класі.

Першим кроком комунікативно-лінгвостилістичної роботи при вивченні прикметника у 6 класі є ознайомлення спочатку з теоретичними відомостями.

Вправу, яку ми пропонуємо для цього, доцільно розглянути з учнями при опрацюванні теоретичного матеріалу на уроці "Творення прикметників за допомогою суфіксів". У цій вправі суфікси на означення пестливості і неповноти ознаки вже виділені. Це полегшує засвоєння шестикласниками нової теми за допомогою зорової пам'яті. Вчитель також допомагає учням з'ясувати комунікативно-стилістичну роль виділених суфіксів, що сприятиме запам'ятовуванню матеріалу у подальшій самостійній роботі дітей з досліджуваними суфіксальними емосемами.

Вправа 1. Прочитайте речення.

Зверніть увагу на прикметники з виділеними суфіксами. Якого значення ці суфікси надають словам і реченням взагалі? У якому стилі і за яких обставин мовлення можна їх використовувати?

1. *"...Що, якби хто дотепний змалював її так, як вона єсть, із маленькою дитинкою на руках! Що б то за картина була!"* (П.Куліш)

2. *"Тихесенький вечір на Землю спадає,*

І сонце сідає В темнесенький гай". (В.Самійленко)

3. *"Омелько – добрий, лагідний, усім уступливий, полохливий, трохи лінькуватий, одразу й добровільно пішов їй у підданство, оддав голоблі важкого хазяйського воза, й вона везла, правувала і прихочувала підпирати воза за все сімейство"*. (Юрій Мушкетик)

4. *"На кріслі сидить перед нею молода, струнка панночка, русява, з кирпатеньким носиком і трошки прифруженими короткозорими очицями, що виблискували часом задеркуватим вогником"*. (М.Старицький)

5. *Дівчина підняла голову і дивилась на поліцая поеніськими сліз карими очима*. (Григір Тютюнник).

6. *Чистенький, чепурненький, він зовсім не має нахилу до Федькових забав.* (В.Винниченко).

Вправа 2, на відміну від вправи 1, вимагає більшої самостійності школярів при роботі з прикметниковими суфіксальними емосемами. Текст вправи взятий з твору "Микола Джеря" Івана Нечуя-Левицького. Тобто ці завдання передбачають зв'язок мови з літературою, що дозволяє звернути увагу учнів на використання вивчених суфіксів-емосем у художніх творах, з'ясовувати стилістичні функції аналізованих емосем, відшукувати певні мовні засоби в тексті. Таким чином, завдання вправи містить у собі елементи лінгвоаналізу.

Вправа 2. І. Прочитайте. Знайдіть у тексті прикметники і з'ясуйте, за допомогою яких способів вони утворені.

От стелються розложисті, як скатерть, зелені левади.

Густа, як руно, трава й дрібненька осока доходить до самої води. Подекуди по жовто-зеленій скатерті розкидані темно-зелені кущі верболозу, то кругленькі, наче м'ячики, то гостроверхі, неначе тополькі. Між м'якими, зеленими, ніби оксамитовими, берегами в'ється гадюкою Раставиця, неначе передражнює здорові річки, як часом маленькі діти передражнюють старших. А там далі вона повилась між високими вербами та лозами, що обступили її стіною з обох боків. (І.Нечуй-Левицький)

ІІ. З якою метою автор використовує прикметники, утворені за допомогою суфіксів пестливості? В яких стилях мовлення, на вашу думку, зустрічаємо ці суфікси?

Для вправи 3 ми взяли речення із творів Степана Васильченка. Завдання цієї комплексної вправи спрямовані не лише на закріплення нової теми, з'ясування комунікативно-емотивно-стилістичної ролі мовних явищ, які вивчаються. В ній є завдання на повторення вивченого раніше – це фонетичний розбір слова.

Вправа 3. І. Прочитайте. Перепишіть. Знайдіть в реченнях прикметники, виділіть в них суфікси, за допомогою яких увиразнюються висловлювання. З'ясуйте стиль цих речень.

1. *І сидить воно саме-самісіньке, як одірваний од гілля листочок... 2. Вийде із бур'яніє на поле, як Кармалюк із лісу, дивиться, як сонце заходить, як легенька хмарка з золотими крайками закриває його своїми полами. 3. Біжить Оксанка чепурненька.* (Степан Васильченко)

ІІ. Поясніть функції прикметникових суфіксів пестливості, використаних автором у тексті. За яких обставин мовлення будете їх використовувати?

ІІІ. Зробіть фонетичний розбір виділеного слова.

Наступна вправа є складнішою за попередні. Її мета – спонукати учнів до самостійної пошукової діяльності. Цю вправу доцільно дати шестикласникам на домашнє завдання, а потім обов'язково перевірити в класі. Таке завдання допоможе учням побачити лінгвостилістичну роль прикметникових суфіксів на означення пестливості і неповноти ознаки не лише в контексті речення, а в контексті цілого твору.

Вправа 4. Перечитайте українську народну пісню "Пісня про Байду", розглянуту вами раніше на уроках української літератури. Випишіть з неї прикметники з суфіксами на означення пестливості і неповноти ознаки, поясніть їх стилістичну роль.

Мовленнєво-ситуативна вправа 5 допоможе вчителеві перевірити, як учні зрозуміли нову тему, (утворення прикметників за допомогою суфіксів). Окрім того, друге завдання цієї вправи має творчий характер, воно спрямоване на розвиток зв'язного мовлення шестикласників і на з'ясування стилістичних можливостей вивчених на уроці прикметникових суфіксів.

Вправа 5. І. Поясніть способи творення поданих прикметників.

Сильний, в'юнкий, лінивий, колючий, роботящий, засмаглий, знайомий, зеленуватий, пухирчастий, грошовитий, грубезний, чистенька, тихесенький, худосіньки, осінній, дубовий, передмайний, темнющий, загребущий, густенький, мерехкуватий, високезний, гарнесенький, широченне, фабричний, тонюсінький, довжелезний, безмасовий, антигігієнічний, прабатьківський.

ІІ. Ви пишете листа своєму товаришеві (товаришці) і хочете описати озеро, став, природу навколо. Зробіть це, але насамперед з виділеними словами складіть речення, які об'єднані темою – описом природи. Якого значення надають цим прикметникам суфікси-емосеми? З'ясуйте стилістичну роль виділених слів у складених реченнях. За яких обставин мовлення їх можна використовувати?

Зразок. Текст 1

Недалеко плескалася в пологих берегах тихесенька річка. Вода у ній чистенька та прозора. Сонце пронизує її аж до самісінького дна. Над річкою веселенське село з біленькими прабатьківськими хатками та вишневими садками. В її темнющій глибині відбиваються і ліс, і гори, і саме село. Відбивається небо, безоднє та синє, з біленькими і тоненькими, наче павутиння, хмарками і сонце, пекуче та таке яснюще, що аж в очах мерехтить. І над всім цим шатром розкинулося високезне та глибоке небо. (За П. Мирним)

Текст 2

З гори збігає густенький садок і слився аж до буйного лісу. Столітні дуби, високезні осокори, широколисті клени та темно–зелені пахучі липи, мов зачаровані лицарі, стояли у тім лісі. Розпускали кругом себе широченне гілля, покрите густенькою листвою. Поміж ними то там, то там тяглися із землі тонюсінькі молоденькі парості. Берізка, хміль укривали їх своїми довжелезними батогами. (За П. Мирним)

Наступна вправа дозволяє розвивати мовне чуття учнів шляхом вибору одного слова, яке найбільш влучно зможе передати задум автора, з ряду поданих в дужках слів. Це завдання навчить учнів правильно будувати власні зв'язні висловлювання, добирати мовні одиниці (прикметникові емосеми) для точнішої передачі своєї думки, трансформувати свої почуття, думки через мовленнєву діяльність у мовлення.

Вправа 6. Переписати текст, вибираючи з дужок найбільш вдале за змістом слово. З'ясувати, якого забарвлення надають словам суфікси-емосеми, до якого стилю належить текст? У якій ситуації Ви саме так би висловлювалися?

Вечоріло (зелені, зелененькі, зеленуваті, зеленющі, зеленаві) поля бралися (туманом, туманцем, туманищем, а діброви (сизою, сизенькою, сизуватою) синню. Над світом стояла

така благословенна тиша, що було чути, як (хущі, хущики, хущиська) жита роняли (краплі, краплельки, краплини, краплиська) роси... (За П. Мирним)

Ця диференційована вправа навчить школярів розрізняти відтінки прикметникових суфіксів, складати речення з опорними словами, з'ясовувати функції пропонованих форм прикметників у власних текстах.

Вправа 7. І. Розподілити слова за колонками, в кожній з яких мають бути слова з суфіксами на означення: презирливості, згрубілості, пестливості, неповноти ознаки:

Маленький, білуватий, біленький, тонюсінький, смачненький, низенький, грубезний, величезний, загребущий, злодіюватий, гарнесенький, теплесенький, дубовий, пісенький, чорнуватий, кислувато-солоденький, страшнющий.

ІІ. Скласти кілька речень із будь-якими з цих слів, об'єднавши їх темою – описом "Дідусева хатка". Виділіть суфікси і скажіть, якого значення вони надають прикметникам і реченням взагалі.

Зразок

З кольорових, змережаних квітами маленьких та низеньких віконець скупо просочується химерненьке, жовтувато-синє світло. Біленька світлиця обвішана килимами і старовинною козацькою зброєю. Над величезними габеленами навісають старого письма портрети Івана Мазепи і Павла Полуботка. Осторонь від них світлішe виділяється у дубовій рамці портрет козака з упертим овалом обличчя і монгольськими очима. Під цим портретом червоніє шматок оксамиту, в який вшито шістнадцять грубезних чорнуватих турецьких стрілок, знайдених у кістяку запорожця. (За М. Стельмахом)

Вправа 8 розвиватиме в учнів уміння утворювати від поданих слів нові за допомогою суфіксів на означення пестливості і неповноти ознаки. Результати виконання цієї вправи дають змогу вчителеві з'ясувати, наскільки учні засвоїли творення прикметників. Конструювання слів з новим емоційно-експресивним значенням сприяє також збагаченню словникового запасу шестикласників.

Вправа 8. І. Від поданих прикметників утворіть нові за допомогою суфіксів зменшеності, пестливості і неповноти ознаки. Поясніть, від яких із цих слів нові не утворюються за допомогою названих вище суфіксів.

Тяжкий, новий, тихий, товстий, швидкий, жорстокий, авторитетний, глибокий, благородний, зелений, німий, гострокрилий.

Зразок: *зелений – зелененький, зеленесенький, зеленісінький, зеленюсінький, зеленуватий.*

ІІ. Комунікативно-ситуативне завдання.

Ви з батьками чи друзями побували в зоопарку. Скласти зв'язний текст у художньому стилі на тему "Подорож у зоопарк", використовуючи новоутворені слова, пояснити їх стилістичне вживання.

Мовленнєво-граматична вправа 9 здебільшого спрямована на розвиток зв'язного мовлення школярів, правильне використання прикметникових емосем у власних висловлюваннях, порівняння, повної та короткої форм конструювання речень з поданими словосполученнями, з'ясування помилок у своєму і чужому мовленні.

Вправа 9. Прочитайте словосполучення. З'ясуйте, чи всі вони правильно складені, поясніть чому, якщо ні. Правильні словосполучення введіть в текст-опис своєї школи, виділіть прикметникові емосеми і поясніть їх значення та правопис.

Тонюсіньке мереживо, глибокеє крісло, срібляcті звуки, повен рибками, білуватий сніг, маленька дівчинка, злодійкуватий чоловік, тонкі стіни, кращий клас, коротенька спідничка, зеленувата спідниця, дерев'яненький олівець, гарнесенький ранок, темніший колір, світліша фарба, найдовший коридор.

У вправі 10 поєднано вивчення творення прикметників з елементами лінгвістичного аналізу тексту. Цю вправу доречно запропонувати учням виконати вдома або в бібліотеці.

Вправа 10. Наведіть приклади вживання стягненої (короткої) і нестягненої (повної) форм прикметників, їх ступенів порівняння та словотворчих прикметникових емосем в українських народних піснях і в поезії. Вкажіть на стилістичне використання цих форм.

За допомогою вправи 11 діти розвивають уміння складати тексти в діловому стилі, з'ясовують наявність або відсутність у цьому стилі певної лексики.

Вправа 11. Скласти діловий опис шкільного спортивного залу або свого класу і пояснити, чому в ньому немає слів з емоційно-експресивним значенням.

Комунікативно-емотивно-ситуативна вправа 12 спрямована на розвиток зв'язного мовлення шестикласників та на формування комунікативних умінь. Учні вчаться передавати свою розмову з товаришами на письмі за допомогою діалогу або прямої мови, використовувати різні прикметникові емосеми. Для цього пропонуємо створити наступну ситуацію.

Вправа 12. Уявіть, що Ви знаходитесь у шкільному "живому" куточку. Передайте свою розмову з товаришем на тему "У живому кутку", вживаючи прикметники з відтінком пестливості, зменшеності, неповноти ознаки, прикметникові ступені порівняння – повну і коротку форми у ролі емосем.

На тему "Букви *ь, е, у, і, ю* в суфіксах на означення пестливості і неповноти ознаки (*-еньк-, -есеньк-, -ісіньк-, -юсіньк-, -уват-, -юватий*)" у шкільному плануванні відводиться одна навчальна година. Правопис цих суфіксів не є занадто складним, тому матеріал такого уроку реально пов'язати зі стилістикою, звернути увагу на їх емоційно-експресивне значення і не забувати при цьому про правопис прикметників. Для цього пропонуємо наступні вправи.

У вправі 13 учням даються речення з різних творів української літератури. Суфікси на означення пестливості і неповноти ознаки тут уже виділені, що позитивно впливає на зорову пам'ять дітей, дозволяє запам'ятовувати не лише правопис суфіксів, а й бачити, як ці емосеми використовують письменники, якого стилістично-емотивного забарвлення вивчені словотворчі засоби надають текстам.

Вправа 13. Прочитайте речення. Зверніть увагу на правопис виділених суфіксів. Якого стилістично-емотивного забарвлення вони надають прикметникам? З'ясуйте, у яких стилях мовлення найчастіше зустрічаються слова з такими суфіксами-емосемами?

Але в цей момент одчинились бокові двері і з них поспішно вийшов товстенький, коротенький добродій у білому літньому костюмі з чорненькими смужками, з англійськими бакамы й червоними, бритими губами. (В.Винниченко). 2. *Коли б ще сліпий та жовтуватий, то й малюватим не треба б...* (А.Свидницький). 3. *Тоді бере на плечі всі отудала, несе на ту грядку, де недавно зійшли молодосінькі дубки, вербички та берізки – ними любить ласувати гайворони й вепри.* (Григір Тютюнник). 4. *На зеленій левадоньці біліються двори.* (І.Вашкевич). 5. *Гуде вітер вельми в полі! Реве, ліс ламає; Плаче козак молоденький, Долю проклинає.* (В.Забіла)

Комунікативно-ситуативна вправа 14 є трохи складнішою за попередню, оскільки учні повинні вже самостійно з'ясувати правопис прикметникових суфіксів-емосем.

Вправа 14. Уявіть, що Ви – словесник–дослідник. Вам потрібно розв'язати такі наукові проблеми–завдання. Прочитати речення. Переписати, вставляючи пропущені букви в суфіксах прикметників, пояснити їх правопис. З'ясувати, яку стилістичну роль відіграють ці прикметники в художніх творах?

1. *Солоден..ка рідна мово, Як би-м тя рад вчути!* 2. *Климко з Зульфатом спритно підхопили її, легесен..ку, як пух, і так стояли з нею, ніжно й щасливо всміхаючись* (Григір Тютюнник).

3. *Їй видається похмура хата, темна, низька, з крихітними, підслі..ватими вікнами.* (М.Старицький). 4. *Як це створіння тонтало ту сіру купу книги і ще навіть часом вимахувало своєю малюсін..кою паличкою?* (В.Винниченко). 5. *Студенти запалили!.. Вони!.. Не хто, як вони!.. – кричав рудий, весняк..ватий Гаврило і, показуючи замащеною у сажу рукою до лісу, грізно тряс головою.* (В.Винниченко).

У вправі 15 приклади взяті з усної народної творчості. Учні мають правильно написати прикметники з пропущеними буквами у суфіксах. Крім цього, вони з'ясовують комунікативно-емотивно-стилістичну роль прикметників, утворених за допомогою суфіксів пестливості і неповноти ознаки, а також демонструють свої знання усної народної творчості.

Вправа 15. І. Прочитайте речення, вставте пропущені букви, поясніть написання прикметникових суфіксів. Який смисловий відтінок вони надають словам? Чи є ці суфікси характерними для фольклору?

Із-за гори, гори, з темн..н..кого лісу Татарове ідуть, волиночку ведуть.

2. "Ой джуро ж мій молодес..н..кий, Подай мені лучок тугес..н..кий..." 3. То ж не маки червон..н..кі, То козаки молод..н..кі битим шляхому Крим ідуть. 4. Раз тягнули чотири волики тяж..н..кий плуг вечором з поля додому. (Усна народна творчість)

II. Запишіть по пам'яті ще 1-2 речення з усної народної творчості, де є прикметники з такими суфіксами.

Завдання вправи 16 спрямоване на формування в учнів правописних навичок. Увага дітей концентрується на написанні м'якого знака в прикметникових суфіксах пестливості. Друге завдання вправи сприяє збагаченню словникового запасу школярів, вмінню використовувати слова з вивченими орфограмами при описі предметів.

Наступна вправа передбачає роботу школярів з підручником української літератури для шостого класу. Учні звертаються до тексту твору, вивченого ними раніше. Отже, для виконання цього завдання вчитель застосовує елементи лінгвістичного аналізу художнього тексту на уроці української мови. Ця вправа стимулює пошукову роботу учнів, при чому звертається увага на правильне написання прикметникових емосем. Таку вправу доречно дати учням додому.

Вправа 16. Користуючись підручником з української літератури, з твору "Дід Макар" Т.Бордуляка випишіть речення із прикметниковими емосемами (словотворчими, ступенями порівняння, короткою та повною формами). Виділіть їх, поясніть написання, з'ясуйте вживання цих прикметникових емосем автором.

Вправою 17 закріплюємо мовленнєво-стилістичні вміння учнів, сформовані попередньою роботою над прикметниковими емосемами та повторюючи раніше вивчені орфограми.

Вправа 19. Напишіть твір-мініатюру на тему: "У чому я бачу красу природи", використовуючи для опису природи прикметникові емосеми (суфікси на означення пестливості і неповноти ознаки, префікси; вищий і найвищий ступені порівняння: коротку та повну форми). Поясніть орфограми в цих прикметниках.

Лілія РАБІЙЧУК

ТЕСТУВАННЯ ПРИ НАВЧАННІ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови, який прийнятий у вітчизняній методиці викладання, зумовлює необхідність оперативної і одночасно дуже якісної підготовки до функціонування його мовних засобів, які є частиною структури мовленнєвої діяльності. Особливо гостро ця проблема стоїть у галузі навчання лексики, а саме на етапі первинного тренування курсантів в її засвоєнні, коли вирішуються щонайменше 3 завдання, необхідно забезпечити:

1) правильність і точність сприймання курсантами образу слова, встановлення міцного зв'язку між образом та значенням;
2) правильну "локалізацію" слова в пам'яті курсанта на основі залучення інформації про інші слова рідної та іноземної мов;
3) правильне та різноманітне комбінування нових лексичних одиниць з іншими, уже відомими курсантам, словами іноземної мови.

Кожному викладачеві відомо, що погане знання лексики – основна перешкода для успішного виконання мовленнєвого завдання, а різноманітні лексичні помилки (у формі, значенні, вживанні) є прямим наслідком недостатньо якісного вирішення щонайменше одного із вище згаданих завдань.

Одна з суттєвих причин низької результативності домовленнєвого етапу тренування всередині циклу занять криється, мабуть, в тому, що ті традиційні мовні/підготовчі вправи, які виконуються на заняттях і добре відомі (типові приклади таких вправ є в усіх підручниках), мало відповідають тим рекомендаціям, які є в методичній літературі [1, 2, 3 та інші роботи]. Тому не повністю ураховуються психологічні та методичні дані про характер формування міцних мовних навичок. За рекомендаціями вправи повинні:

– включати лише одну, чітко визначену складність;
– передбачати відносно ізольоване опрацювання різних аспектів мовних одиниць і бути спрямованими на своєчасіння окремими операціями акту мовлення;

– включати завдання, яке потребує однозначного (як в мовному, так і в змістовому плані) вирішення;
– бути побудованими на знайомому матеріалі та передбачати багатократне вживання нових мовних одиниць у різних їх оточеннях;
– залучати зоровий та слуховий канали при їх виконанні;
– будуватись на мовних одиницях, які поступово ускладнюються (збільшується кількість завдань, які вирішуються одночасно); у міру необхідності використовується рідна мова.

Повноцінному тренуванню кожного курсанта заважає і та єдино можлива "техніка" виконання традиційних вправ на занятті (усно, за чергою), яка визначається необхідністю залучити до роботи якомога більше курсантів, а також недостатність навчального часу для письмового виконання вправ. Це не дає ніякої гарантії, що всі курсанти працюють однаково інтенсивно, а ті виправлення викладача, які адресовані тому курсанту, що відповідає, однакові за значенням для всіх інших. (Вони можуть бути значимими тільки в тому випадку, якщо всі курсанти роблять "про себе" ідентичні помилки).

У пошуках шляхів, які дозволять позбутись недоліків первинного тренування курсантів у засвоєнні лексики іноземної мови, ми звернулись до вивчення можливостей застосування (у функції підготовчих вправ) тестів або тих форм завдань, які в зарубіжній методиці відносять до "об'єктивних тестів" і називають "multiple – choice items" [4].

Наводимо приклад так званого "класичного" і найбільш часто вживаного варіанта побудови тесту.

Приклад 1.

1) Sometimes the native-born child of immigrants would ignore the parents _____:

a) cultural c) ancestors
b) heritage d) heroes.

2) Many illegal immigrants live on the _____of society, afraid that they will be discovered and forced to return home [6]:

a) periphery c) restraint
b) aftermath d) donation.

Тести як інструменти контролю давно уже привертають увагу вітчизняних вчених в силу тих безумовних переваг, які вони мають порівняно з іншими формами завдань. Ці переваги добре відомі. Назвемо, зокрема, такі: тест надає можливість працювати одночасно з великим контингентом тих, хто навчається; результати його виконання підраховуються швидко, дуже просто і можуть бути оперативно доведені до відома тих, хто виконував тест. Навряд чи виникне у когось сумнів той факт, що ці переваги тестування є актуальними і для тренувальної роботи.

Основним недоліком тесту (який ставить під сумнів його педагогічну цінність і який робить питання про цінність його застосування одним з найбільш дискусійних у методиці) вважається те, що тест передбачає тільки вибір (впізнавання правильної відповіді), що нерівноцінно самостійному відтворенню, оскільки впізнавання може мати місце при поверхневому знайомстві з об'єктом і знанні тільки деяких його ознак. Чи є ця обставина перешкодою для його використання? Уявлення психологів про механізми пам'яті і впізнавання свідчать, що це не є такою перешкодою [5, 7], що можливість забезпечити в тесті при його відповідній організації багаторазове впізнавання мовних одиниць в різних оточеннях слід вважати однією з цінних сторін тесту. Зупинимось на цьому питанні детальніше.

Упізнавання, як відомо, є результатом вибору і порівняння об'єктів з тими еталонами або "слідовими" образами, які отримані в результаті попереднього опрацювання інформації і зберігаються в пам'яті людини. На основі порівняння (зіставлення) проходить ідентифікація об'єктів, при цьому чіткість і повнота сліду в пам'яті визначають ступінь обґрунтування впізнавання, а також є обов'язковою умовою для подальшого відтворення.

Більшість психологів схильні вважати, що в пам'яті можуть бути два типи слідів: повні, які утримують усю сукупність ознак вербального сигналу (повні "копії"), і не зовсім чіткі сліди, які утримують лише часткову інформацію (часткові "копії"). На початку роботи з новим матеріалом через неминучі втрати при його сприйманні, мабуть, в пам'яті є саме другий варіант

сліду. Він є ще недостатнім для правильного самостійного відтворення мовної одиниці, але уже дає змогу правильно впізнати її. Це пояснюється, мабуть, тим, що в процесі порівняння даної мовної одиниці з тією "копією, що в пам'яті індивіду стає доступною якась нова релевантна інформація, яка доповнює ту, якої не вистачає, і обумовлює в кінцевому результаті впевненість індивіда в правоті. Кожне наступне впізнавання веде до зміцнення сліду в пам'яті, покращення його чіткості, супроводжується актуалізацією слів у внутрішньому мовленні, що в кінцевому результаті впливає на подальше правильне і швидке вилучення слів із пам'яті відповідно до мовленнєвої необхідності.

Якщо це так, то впізнавання правильних відповідей в тесті, на якому поверхневому знайомстві з об'єктом воно не базувалось би, слід вважати найбільш бажаним для тренувальної роботи. Таким чином, правомірним стає висновок: те, що є недоліком тесту як контролюючого завдання, може складати його перевагу як вправи.

Про принципову відповідність роботи з тестом характерові первинного тренування свідчать також деякі аргументи дослідників [3, 4].

1. В основі виконання тесту лежить порівняння, комбінування мовного матеріалу, встановлення тих чи інших зв'язків між окремими елементами. При передбаченні тільки "вибору" правильної відповіді, тест вимагає здійснення тих операцій, які необхідні для функціонування слів у ситуаціях мовленнєвого спілкування і функціонування мовленнєвої діяльності в цілому.

2. Для тесту можна підібрати найрізноманітніший матеріал і групувати його за найрізноманітнішими ознаками (формальними, семантичними), за зовнішньою схожістю, схожістю у значенні, належності до тих чи інших граматичних / семантичних груп. Це дозволяє пропонувати одні і ті ж слова для порівняння й аналізу під різними кутами зору.

3. За допомогою тесту можна організувати роботу, яка вимагає осмислення достатньо ізольованих аспектів мовних одиниць: форми, значення, вживання. Тести можна скласти так, щоб та чи інша ознака слова могла бути об'єктом спеціальної уваги і діяльності курсанта і бути вирішальною для знаходження правильної відповіді.

Для конкретизування та уточнення можливостей тесту з позицій необхідного характеру первинного тренування і завдань, які стоять перед викладачем при навчанні лексики, більш детально розглянемо тест як специфічну форму завдання.

Вище ми навели приклад тільки одного варіанта побудови тесту. Існують й інші варіанти, аналіз яких переконує в тому, що всі вони є модифікаціями одного і того ж варіанта завдання – тесту, який має деякі незмінні риси:

1. Тест передбачає наявність двох постійних компонентів:

а) головного компонента, який може бути названий основою (stem, lend). Він представлений таким чином, що містить конкретне окреме завдання, яке вимагає пошуку вирішення (відповіді) і, як правило, підказує напрям пошуку (див. перший рядок прикладу 1);

б) ряду варіантів вирішення (відповіді) завдання, яке представлено в основі, серед яких слід шукати правильну відповідь. Це варіанти вибору/ альтернативи (alternatives, options, responses) (див. другий рядок прикладу 1).

2. У другому компоненті тесту (альтернативах) завжди міститься так або по-іншому сформульована і тільки одна правильна відповідь.

3. В силу двокомпонентної структури і тільки однієї правильної відповіді кожний пункт завдання (item) завжди є завданням (problem), розв'язок якого вимагає вибору/ пошуку відповіді за принципом його однозначної відповідності/ невідповідності завданню, яке було запропоновано.

Характерним для тесту з іноземної мови є те, що в якості основи і альтернатив в ньому можуть виступати як конкретні мовні одиниці (приклад 1), так і вербально сформульовані ознаки, які притаманні тому іншомовному матеріалові, який пропонується. Цією обставиною зумовлюються два інших варіанти побудови тесту.

В одному варіанті у вигляді основи використовується якась одна, як правило окрема, ознака. У цьому випадку основа є спільною для цілого ряду варіантів вибору і не включається безпосередньо в пункт завдання, а формулюється в його інструкції.

Приклад 2.

Основа: Визначте, яке слово має найбільш загальне значення у відношенні до інших.

Позначте / запишіть його зображення на листку відповідей.

Або: Найбільш загальне значення у відношенні до інших має слово:

1. a) migrant b) immigrant c) migration d) immigration

2. a) border b) frontier c) boundary d) margin

Цей варіант побудови називають тестом класифікаційним (групування / узагальнення).

В іншому варіанті як альтернативи використовуються дві і, як правило, більш загальні ознаки:

True – False (правильно/ неправильно);

Same – Opposite (однакові/протилежні);

Same – Different (однакові/різні).

Іноді ці ознаки позначаються в тестах початковими літерами: T-F, S-O, S-D.

Приклад 3.

Основа: The Border Troops of Ukraine protect the state Border.

Варіанти вибору: a) True b) False.

Або:

Основа: legal, illegal

Варіанти вибору: a) Same b) Opposite.

Цей варіант побудови називається: тест True – False.

Існує ще один варіант тесту – тест перехресного вибору – matching – technique.

Приклад 4.

Для кожного слова в колонці А знайдіть близький за значенням варіант у колонці В. Запишіть на листку відповідей відповідне позначення.

А	Варіант вибору:
Основа: 1. gloomy	a) close and familiar
Основа: 2. momentous	b) very important
Основа: 3. intimate	c) passing very quickly
	d) sad and miserable.

Очевидно, що цей варіант тесту дуже легко може бути переструктурований у "класичний" (приклад 1). Основа та варіанти вибору можуть бути представлені мовними знаками найрізноманітнішої величини: від звука/ літери до тексту з мовним матеріалом.

Розглянемо випадки співвідношення мовних одиниць у компонентах тесту, які найбільш часто трапляються в практиці роботи з мовним матеріалом.

Випадок 1. Обидва компоненти представлені конкретними мовними одиницями (варіанти побудови: приклади 1, 4).

В основі: ізольоване слово.

У варіантах вибору: ізольовані слова (дефініції слів), словосполучення:

Wealthy a) dry, c) rich,
b) strong, d) sad.

В основі: неповне з пропуском незакінчене речення, ізольоване або в складі монологічних/ діалогічних єдностей.

У варіантах вибору: ізольовані слова, словосполучення.

Див. приклад 1.

В основі: повне речення з виділеним елементом, ізольоване або в складі монологічних/ діалогічних єдностей.

У варіантах вибору: ізольовані слова, словосполучення.

He has been very **feeble** since his illness

a) unwell, b) thin, c) foolish, d) weak.

В основі: повне речення без виділення елемента.

У варіантах вибору: повне ізольоване речення.

In spite of the bad weather conditions the borderguards soon managed to detain the illegal migrants.

The bad weather conditions soon helped the borderguards detain the illegal migrants.

The borderguards detained the illegal migrants as a result of the bad weather conditions.

The bad weather conditions made the borderguards detain the illegal migrants.

The borderguards detained the illegal migrants even though the weather conditions were bad.

В основі: незакінчене речення – ізольоване або в складі монологічних/ діалогічних єдностей.

У варіантах вибору: неповні речення, які є/ не є логічним продовженням запропонованої основи.

The Border Troops of Ukraine were organized…

a) to buy and sell goods

b) to protect the state border

c) to clean the state border

d) to build the state border.

Випадок 2.

Основу складає сформульована ознака, мовні одиниці представлені тільки у варіантах вибору (варіант побудови і приклад 2). Це, як правило, ізольовані слова або словосполучення.

Випадок 3. Варіанти вибору задані у вигляді ознак, мовні одиниці містяться тільки в основі (варіант побудови і приклад 3). Вони можуть бути "мінімальними парами" (звуків, слів, словосполучень, ізольованих речень), а також окремими реченнями.

Суттєвим для тесту є також те, що без порушення його інваріантних рис можливі різноманітні сполучення в основі і варіантах вибору іноземної та рідної мов, зорової та слухової модальності подачі мовного матеріалу. Так, обидва компоненти можуть бути подані:

а) в одній модальності – зоровій (як у наведених вище прикладах) або слуховій. Наприклад: Запишіть/ позначте, яким за рахунком (1, 2, 3) почуєте слово, яке містить звук [e]. Курсанти чують: map, mean, men;

б) в різних модальностях: зорово-слуховій, слухово-зоровій. Наприклад: Визначте, яке із написаних слів ви почуєте. Курсанти чують: watch. Бачать: 1) wash 2) watch 3) walk;

в) однією, іноземною мовою;

г) різними мовами: іноземною – рідною – рідною-іноземною. Наприклад: Визначте, які із слів ви почули. Курсанти чують: watch. Бачать: 1) прати; 2) слідкувати; 3) гуляти. Або: Знайдіть англійський еквівалент українському слову "слідкувати": 1) walk, 2) watch, 3) want.

Оцінюючи всі перераховані вище комбінації, які допускаються в тесті, буде справедливим визнати, що ні в одному із відомих навчальних завдань неможливо в межах однієї і тієї ж форми так широко маніпулювати іншомовним мовним матеріалом.

Вибір відповіді в тесті – це пошук відповідності між елементами основи та елементами варіантів вибору. Пошук відповідностей завжди здійснюється за якоюсь ознакою або ознаками (в широкому розумінні). Відповідно, в тесті завжди можна конкретно сформулювати ознаку, за якою слід шукати необхідну відповідність (випадки 2, 3) або передбачити її (випадок 1).

Таким чином, використовуючи конкретний мовний матеріал, у тест можна "закласти" завдання, яке вимагає аналізу мовних одиниць за будь-якою ознакою, в тому числі необхідною для засвоєння графічного/ акустичного образу слова, його значення, "місця" серед інших слів іноземної та рідної мов, можливості утворення різноманітних сполучень з іншими словами. При роботі з лексикою такими ознаками можуть бути: окремі формальні та семантичні ознаки кожного слова; схожість і розбіжність слів за формою та значенням; належність слів до різних категорій та груп – формальних, семантичних, тематичних, асоціативних та інших; суміжність слів за формальними та семантичними характеристиками і т.д.

При використанні різноманітних варіантів побудови тесту можна передбачити завдання, які пропонують відпрацювання нових слів як за кожною із необхідних ознак, так і за їх сукупністю. Крім того, комбінуючи умови пошуку відповіді шляхом різних узгоджень компонентів тесту, можна передбачити практично всебічне вивчення кожного слова при виконанні операцій з ним як у відносно простих, так і більш складних завданнях (на рівні словосполучень, синтагм, речень і т.д.) Іншими словами можна сказати, що при цілеспрямованому відборі та подачі мовного матеріалу в тесті, в завданнях можна, по-перше, передбачити практично весь обсяг навчальних завдань, які стоять на етапі первинного тренування курсантів у засвоєнні лексики іноземної мови, по-друге, забезпечити їх вирішення відповідно до рекомендацій, які відповідають характерові формування мовних навичок.

Нижче ми пропонуємо приклади деяких вправ-тестів, які можуть бути використані в навчанні лексики іноземної мови, а саме: при вирішенні того чи іншого навчального завдання, хоча ми розуміємо, що їх розподіл у реальному навчальному процесі дуже умовний. У прикладах прийняті такі позначення: С – матеріал пропонується на слух, З-С – матеріал пропонується в зорово-слуховій модальності. Відсутність таких позначок означає, що матеріал подається в друкованому вигляді.

1. Вправи, спрямовані на забезпечення правильності й точності сприймання образу слова і встановлення зв'язку між образом та значенням.

А. Варіант побудови 1 (класичний).

У завданнях вправ потрібно визначити:

- яке із запропонованих слів має той самий звук, що і слово в основі;
- який із запропонованих графічних образів відповідає слову, яке було почуте іноземною мовою (З-С);
- яке із почутих українських слів є перекладом даного іноземного слова (З-С);
- яке із почутих іноземних слів є перекладом даного українського слова (З-С);
- яке із запропонованих українських слів відповідає за значенням даному іноземному слову;
- яке із запропонованих іноземних слів відповідає за значенням даному українському слову;
- яким із запропонованих українських слів можна перекласти англійське слово, яке виділене в реченні;
- яка із запропонованих дефініцій відповідає даному слову;
- яке із запропонованих слів слід вживати в реченні при його перекладі на іноземну мову;
- який із запропонованих перекладів речення відповідає реченню, яке було прослухане іноземною мовою .

Б. Варіант побудови 2 (класифікаційний).

У завданнях потрібно вибрати:

- слово, яке має даний звук,
- слово, яке відповідає даній граматичній формі.

В. Варіант побудови 3 – True – False.

У завданнях потрібно встановити:

- чи має прослухане слово даний звук (С);
- чи відповідає запропонована дефініція даному слову.

Г. Варіант побудови 4 – matching – technique.

У завданнях необхідно підібрати:

- слово, від якого утворилося дане слово;
- форми слова, які утворюються від даного слова;
- слово, яке відповідає за значенням даному слову;
- дефініцію, яка відповідає даному слову.

2. Вправи, які спрямовані на забезпечення правильної "локалізації" нових слів відносно інших слів рідної та іноземної мов.

А. Варіант побудови 1.

Визначити:

- яке слово має приблизно однакове значення з даним словом;
- яке слово має значення, протилежне даному слову;
- яке із запропонованих слів може замінити виділене слово в реченні без зміни його змісту;
- в якому із значень вжите іноземне слово в реченні;
- вживання якого слова в реченні може узгодити його зміст із попереднім реченням;
- вживання якого слова в реченні може підтвердити зміст попереднього речення;
- вживання якого слова надасть реченню змісту ствердження, яке відповідає дійсності;

Б. Варіант побудови 2.

Вибрати слова:

– які мають дану граматичну структуру;
– які означають дані поняття (часові проміжки, розмір, колір, якість, стан предметів чи явищ);
– які відносяться/ не відносяться до даної теми; тематично пов'язані/ не пов'язані з іншими словами;
– які мають більш загальне значення відносно інших слів;

В. Варіанти побудови 3.

Установити:

– чи однаково вимовляються слова в парі (С);
– чи однаково пишуться слова в парі;
– чи мають почуті слова одну і ту ж граматичну форму (С);
– чи мають написані слова одну і ту ж граматичну форму;
– чи мають пари слів приблизно однакове/ протилежне значення;
– чи знаходяться слова в правильній послідовності (дні тижня, числівники і т.д.);
– чи виділене в реченні слово вжите в даному значенні;
– чи можна виділене в реченні слово замінити даним словом, яке має приблизно однакове значення;
– чи передає речення даний комунікативний зміст (виражає намір, повідомляє про події, які відбуваються у визначені проміжки часу і т.д.);
– чи передають пари речень одну й ту саму думку або різні думки (З або С);
– чи відповідає запропоноване твердження дійсності.

Г. Варіант побудови 4.

Підібрати:

– значення слова в українській мові, яке відповідає даному іноземному;
– слова/ словосполучення, які можуть бути відповіддю на поставлене запитання.

3. Вправи, які спрямовані на забезпечення правильного та різноманітного комбінування нових слів з уже відомими.

А. Варіант побудови 1 (класичний).

Визначити:

– прийменники, які можуть здійснювати логічний зв'язок в реченні.

Б. Варіант побудови 4 – matching – technique.

Підібрати:

– слова, які можуть вживатися після даних прийменників;
– слова, які в реченні можуть знаходитись перед дієсловом;
– слова, які в реченні можуть вживатися після даних дієслів;
– слова, які можуть служити дефініціями даних іменників;
– кінцівки речення, які відповідають темі, даній на початку речення, або логічно з ним пов'язані;
– речення, які логічно пов'язані з даними реченнями.

Викладене вище свідчить, що тест у навчальному процесі можна абсолютно обґрунтовано застосовувати не тільки для контролю, а й у функції підготовчої вправи, при цьому його використання може бути дуже перспективним з точки зору організації більш якісного та повноцінного тренування. Це зовсім не означає, що тест повинен витіснити інші мовні/ підготовчі вправи, які добре себе зарекомендували, але, мабуть, доцільно доповнити їх тестами в навчальному процесі, особливо, якщо врахувати, що тест можна запропонувати для групової та індивідуальної роботи як на занятті, так і при самопідготовці. Правильність його виконання можна перевірити самостійно, за ключем, а кількість та цільову спрямованість тестів можна регулювати відповідно до практичної необхідності.

Безумовно, ще багато питань, які пов'язані з цією сферою застосування тестів, потрібно вирішити в теоретичному і практичному планах. Ось чому ми сподіваємось, що ця проблема матиме своїх прихильників з числа викладачів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – С.260-261.
2. Ильин М.С. Основы теории упражнений на иностранном языке. – М: Педагогика, 1975. – С.28-36.
3. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. – М.: Просвещение, 1983. – С.297-316.
4. Basic American Language Instructor Course. Second Language Methodology and the ALC. – Defense Language Institute. – Texas, 1992. – P.9-8-9-9.
5. Петращук О.П. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говоріння // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С.14-18.
6. Patric Aquilina. Timely Topics. Heinle & Heinle Publishers. – Boston, USA. – 1993. – P.310-320.
7. Gwendolyn Stevens, Diana Bishop. A Navigational Guide to Academic Success. McGraw-Hill, Inc, College Custom Series, 1999. – P.87-97.

Зінаїда ПІДРУЧНА

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АУДІЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ РОЗМОВНОЇ МОВИ

В даній статті розглядаються результати експериментального навчання студентів аудіювання англійської розмовної мови, яке проводилось в 2001/2002 навчальному році протягом I, II і III семестрів. Метою його було перевірити ефективність розробленої нами методики навчання аудіювання англійської розмовної мови та вдосконалити окремі її елементи. Гіпотеза експериментального дослідження, сформульована на основі узагальнення досвіду викладання в Чортківському інституті підприємництва та бізнесу ТАНГ, полягала в наступному: повне розуміння на слух природної іноземної розмовної мови та формування необхідних для цього вмінь і навичок може мати місце лише в результаті цілеспрямованого навчання на основі спеціально розробленої методичної системи.

Припускалось, що навіть короткотривале, таке навчання повинно бути більш дійовим і результативним, ніж довготривале некероване слухання англійської розмовної мови. При цьому відзначалось, що навчання аудіювання англійської розмовної мови буде ефективнішим, якщо виходити з урахування лінгвістичних труднощів англійської розмовної мови (на рівні фонетики, граматики і лексики).

Передбачалось також, що навчання аудіювання англійської розмовної мови буде позитивно впливати на експресивність мовлення студентів, яке стане стилістично забарвленішим і природнішим.

Для перевірки висунутої гіпотези експериментальне навчання ділилось на два етапи. На першому навчання зводилось до прослуховування студентами мовленнєвих повідомлень, типових для англійської розмовної мови, в різних умовах сприйняття (різні джерела інформації, різні голоси носіїв мови і т.д.) без цілеспрямованої методичної системи навчання аудіювання. Ми вважали необхідним включити в експериментальне навчання такий етап з метою перевірки широко розповсюдженої точки зору, що студенти володіють достатнім запасом мовного матеріалу для здійснення будь-якої мовленнєвої діяльності, в тому числі й аудіювання англійської розмовної мови. Тому для оволодіння конкретним видом діяльності достатньо тренуватися в самій діяльності, в нашому випадку – в аудіюванні англійської розмовної мови. Вважаючи такий підхід неправомірним, ми хотіли переконатися в цьому на практиці, а також співставити його з нашим підходом, реалізованим на другому етапі експериментального навчання.

На другому етапі навчання аудіювання англійської розмовної мови проходило на основі розробленої нами методики, яка включає аудиторні і домашні завдання та реалізується на основі цілеспрямованої системи вправ.

Відзначимо умови експериментального навчання. В ньому брало участь три групи студентів: дві експериментальні й одна контрольна. До експерименту були залучені студенти групи ОП-31 (I і II підгрупи) і БС-31. З метою порівняльного аналізу результатів експериментального навчання були враховані ще такі умови: кількісний склад груп (в середньому по 15 студентів у кожній), загальна кількість годин і їх розподіл по семестрах (I – 48 год., II – 48 год., III – 48 год.) – 4 год. на тиждень; мовний матеріал і тематика підручника.

На І і ІІ етапах експериментального навчання застосовувалась різна методика навчання аудіювання англійської розмовної мови. На І етапі обидві групи навчались аудіювання відповідно до прийнятої методики: слухали мову носіїв. На другому етапі навчання здійснювалось диференційовано в експериментальній і контрольній групах. В експериментальній навчання аудіювання англійської розмовної мови на ІІ етапі мало цілеспрямований характер і здійснювалось на основі розробленої нами методики, а розвиток мовних умінь студентів проходив в умовах взаємозв'язку навчання студентів аудіювання і говоріння. В контрольній групі навчання аудіювання проводилось так, як і на І етапі, а розвиток мовних умінь – при переважаючому навчанні говоріння.

Відзначимо організацію експериментального навчання. І етап – І і перша половина ІІ семестру; ІІ – друга половина ІІ і ІІІ семестри. Проведення навчання займало в середньому в експериментальних групах 20% часу від кожного заняття (15-20 хв.); решту часу студенти працювали за звичайною навчальною програмою. Контрольна група продовжувала працювати за режимом І етапу експериментального навчання.

При проведенні експериментального навчання були використані такі методи дослідження, як бесіди, спостереження, зрізи. В бесідах із студентами пояснювалися мета і завдання навчання, проводилось ознайомлення з його методикою. Під час бесід з'ясовувався рівень здібностей загальної та мовної підготовки студентів, їх бажання та готовність до участі в експериментальному навчанні. Зокрема, виявилось, що рівень загального розвитку студентів у всіх групах приблизно однаковий, як і загальномовна підготовка.

Спостереження за ходом експериментального навчання здійснювалось безпосередньо викладачем і проходило протягом усього періоду його протікання. При спостереженні головною метою було визначити оптимальні умови для навчання студентів аудіювання англійської розмовної мови.

В ролі навчальних матеріалів були підготовлені тексти для прослуховування. Принцип їх підбору був ідентичним протягом усього навчання. Вони мали розмовний характер, були записані носіями мови і звучали в нормальному для англійської розмовної мови темпі. Довгота їх звучання не перевищувала 5-7 хв. Усі тексти відображали особливості англійської розмовної мови в основних її формах (монолог, діалог) і тематику, типову для ситуації розмовного спілкування. Вони включали певну кількість незнайомої лексики (3-5%), що, проте, не створювало перешкод для їх розуміння.

Отже, на кожному занятті студенти прослуховували зразки англійської розмовної мови, виконували серії вправ, спрямованих на вироблення вмінь і навичок аудіювання. Щоб перевірити контроль розуміння, студентам ставились запитання, вони передавали головну думку прослуханого, складали план повідомлення, характеризували його учасників, визначали місце дії, час та умови прослуханого мовленнєвого повідомлення.

Для визначення ефективності експериментального навчання були проведені два зрізи. Перший проводився в середині навчання – перед ІІ його етапом. Метою його було встановити ступінь сформованості вмінь та навичок аудіювання англійської розмовної мови після проведення першої частини експерименту. Другий зріз був проведений через тиждень після закінчення експериментального навчання. Завданням його було визначити рівень сформованості вмінь і навичок після закінчення експериментального навчання та ефективності запропонованої нами методики навчання аудіювання.

Під час проведення зрізів студенти виконували такі види завдань:

- прослухати діалог двох носіїв мови;
- передати зміст прослуханого тексту;
- дати переклад його частин (точний або приблизний, залежно від розуміння його студентами).

При визначенні ступеня сформованості навиків та вмінь аудіювання була використана методика оцінки вмінь аудіювання іноземної мови, запропонована Л.Апатовою [1, 123]. Ця методика розроблена спеціально для перевірки рівня володіння аудіюванням іноземної мови. Вона заснована на використанні ряду параметрів розуміння текстів, які є, з точки зору дослідження, об'єктивними показниками рівня володіння аудіюванням іноземної мови. Такими параметрами є: розуміння загального змісту, конкретної його реалізації і способів передачі

основного смислового зв'язку тексту. Нами був вибраний цей варіант, бо в своїй сукупності він дає можливість визначити рівень розуміння змісту розмовної іноземної комунікації, що сприймається на слух, та розпізнати мовні особливості англійської розмовної мови.

Отже, опрацювання даних експериментального навчання проходило за такими параметрами: передача змісту прослуханого мовленнєвого повідомлення, форма контролю – переказ; передача смислових зв'язків, виражених засобами англійської розмовної мови, форма контролю – вільний і послідовний переклад; передача змісту вольованої фрази, типової для англійської розмовної мови, форма контролю – точний переклад. Розрахунки проводились на основі мовного повідомлення в цілому, а потім за окремими його смисловими фразами. Загальне середнє число в процентах визначалося за кожним із вказаних параметрів і в кожній групі за такою формулою: $C = \frac{O}{Ч}$,

де: С – загальне середнє, О – очікувані результати, Ч – частота результатів студентів.

Дані опрацьовувались шляхом співставлення відповідей студентів із текстом прослуханого мовленнєвого повідомлення. У тих випадках, коли всі виділені факти були зрозумілими, переклади фраз зроблені правильно, студенти одержували по 100%.

За результатами кожної групи ми вивели загальне середнє результатів проведення експериментального навчання. Одержані результати відображені в таблицях 1, 2, 3 і 4.

Таблиця 1

Розуміння змісту мовленнєвого повідомлення (форма контролю – переказ)

Зріз	**Групи**		
	експериментальні		Контрольна
	№ 1	№ 2	№ 3
перший зріз	23%	41%	56%
другий постекспериментальний зріз	89%	87%	46%

Дані таблиці свідчать:

1. Низький процент передачі змісту прослуханого мовленнєвого повідомлення англійської розмовної мови, одержаний в І зрізі, показує, що вміння і навики аудіювання англійської розмовної мови в студентів розвинуті слабко, бо цілеспрямованого навчання аудіювання англійської розмовної мови не проходило. Це дозволяє зробити висновок, що просте прослуховування іноземної мови не забезпечує формування мовних умінь аудіювання і що для їх розвитку потрібна спеціально розроблена методика.

2. Процент передачі змісту другого зрізу, отриманий наприкінці експериментального навчання, показав, що навики і вміння аудіювання англійської розмовної мови студентів експериментальних груп. сформувались. Студенти цих груп досягли процентних показників, хоч до початку проведення експериментального навчання їх результати (як це видно з таблиці № 1) були нижчими, ніж у студентів контрольної групи.

3. Зростання рівня оформованості вміння зрозуміти зміст мовленнєвого повідомлення в експериментальних групах до кінця проведення навчання досить значне.

Таблиця 2

Розуміння окремої фрази з прослуханого мовленнєвого повідомлення (форма контролю – вільний і послідовний переклад)

Зріз	**Групи**		
	експериментальні		контрольна
	№ 1	№ 2	№ 3
перший зріз	53%	51%	49%
другий постекспериментальний зріз	93%	92%	49%

Дані таблиці 2 показують:

1. Процент передачі змісту окремих смислових частин прослуханого повідомлення, одержаний у першому зрізі, показав, що ці вміння в більшості студентів розвинуті слабко і що для їх формування потрібні спеціальні прийоми навчання даного виду іншомовної діяльності. Виходячи з цього, ми зробили висновок, що без цілеспрямованого навчання вміння розуміти смислові зв'язки іншомовної комунікації в студентів формуються слабко.

2. Результати другого зрізу показують, що студенти експериментальних груп шляхом цілеспрямованого навчання набули вмінь і навичок сприймати і розуміти смислові зв'язки мовленнєвого повідомлення англійської розмовної мови, в той час як просте слухання мови її носіїв не забезпечило студентам контрольної групи вдосконалення цього вміння.

Таблиця 3

Розуміння окремої фрази з прослуханого мовленнєвого повідомлення (форма контролю – точний переклад)

Зріз	**Групи**		
	експериментальні		контрольна
	№ 1	№ 2	№ 3
перший зріз	14%	5%	7%
другий постекспериментальний зріз	88%	85%	31%

Дані таблиці 3 свідчать:

1. Процент передачі змісту окремої фрази з прослуханого повідомлення, отриманий у першому зрізі, показує, що студенти не володіють навиками впізнавання на слух мовних явищ і що для їх формування необхідне спеціальне навчання.

2. Процент передачі змісту окремої фрази з прослуханого мовленнєвого повідомлення англійської розмовної мови, отриманий у другому зрізі, показав, що кращих результатів досягли студенти експериментальних груп порівняно з контрольною групою. Це свідчить на користь спеціального навчання впізнавання на слух мовленнєвого матеріалу та послідовного подолання його перешкод.

Таблиця 4

Таблиця кінцевих результатів груп на основі порівняльного розгляду даних

Зріз	**Групи**			
	експериментальні		загальне середнє	контрольна
	№ 1	№ 2		
перший зріз	40%	43%	35%	46%
другий постекспериментальний зріз	86%	83%	85%	43%

Порівняльний аналіз результатів експериментального навчання за всіма параметрами розуміння мовленнєвого повідомлення англійської розмовної мови дозволив зробити такі висновки:

1. За всіма показниками вищих результатів досягли студенти експериментальних груп, порівняно з контрольною групою. Порівняння загальних результатів за всіма групами показує, що зростання рівня сформованості вмінь і навичок аудіювання англійської розмовної мови до кінця проведення експериментального навчання в експериментальних групах складає в середньому 50%; у контрольній групі зростання не спостерігається. Відчутна різниця у формуванні вмінь і навичок аудіювання англійської розмовної мови експериментальних і контрольних груп показує переваги цілеспрямованого навчання аудіювання англійської розмовної мови.

2. Високі загальні результати навчання в експериментальних групах переконливо свідчать про достатню ефективність запропонованої методики навчання аудіюванню англійської розмовної мови.

3. Зростання вмінь аудіювання англійської розмовної мови відзначається за рядом основних показників, таких як: повнота, правильність і точність.

4. Експериментальне навчання підтвердило гіпотезу про те, що вільного розуміння англійської розмовної мови на слух можна досягти лише шляхом цілеспрямованого навчання, яке включає формування навиків упізнавання на слух матеріалу англійської розмовної мови та подолання труднощів його сприйняття.

5. Експериментальне навчання свідчить про те, що слуханню природної мови повинна передувати тренувальна робота, спрямована на формування навиків упізнавання мовленнєвого матеріалу на слух.

6. Експериментальне навчання показало, що знайомство з типовими ситуаціями щоденного спілкування полегшує формування вмінь аудіювання.

7. Експериментальне навчання позитивно впливає на розвиток експресивного мовлення студентів, про це свідчать матеріали зрізу, мовлення стає правильнішим, природнішим і стилістично забарвленим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апатова Л.А. Установление сравнительной эффективности некоторых путей обучения пониманию иноязычной речи на слух// Научные труды. – Вып. 69. – М., 1972. – С.120-129.
2. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977. – 214 с.
3. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – С.195-196.

Ірина ФУРМАН

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ ТЕРНОПІЛЬЩИНИ ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

За часів панування Польщі на Тернопільщині не було державних сільських шкіл. З приходом австрійської влади ситуація дещо змінилась [3, 189]. Автори Регіонального історично-мемуарного збірника "Шляхами Золотого Поділля" стверджують: "З 1841 року подано, що в деяких парафіях є парафіяльні школи. Такі школи, крім міста Тернополя, були в Іванчеві, Плотиці, Чернихові, Мшанці, Ігровиці, Курівцях, Дубівцях, Глубічку Великому. Школа "трівіліс" (початкова) була в Березовиці Великій, Кип'ячці, Дичкові, Бірках Великих, Байківцях, Ходачкові Малому, Баворові, Козівці, Романовому селі, Настасові, Ладичині, Микулинцях, Будневі, Купичинцях і Стегниківцях" [3, 189]. Відомостей щодо вчителів, предметів та мови викладання у збірнику немає. Шкільні будівлі почали будувати лише на початку другої половини XIX ст.

"Підставовою школою за австрійських часів була 4-клясова початкова школа. Вона обов'язувала всіх дітей від 7-го року життя. Такі 4-клясові школи були тільки по містах і містечках. На селах, де було менше дітей, були 1-, 2-, 3-клясові школи, залежно від кількости дітей, але обов'язкове навчання тривало чотири роки. Додатком до сільських шкіл була так звана доповняюча наука, що тривала три зими і мала наскрізь практичний характер", – пише Володимир Мацьків [3, 190].

У містах після закінчення четвертого класу молодь переходила до 8-класної гімназії, яка мала класичний характер, або ж до реальної школи, де навчання тривало також 8 років. Вона готувала молодь до політехнічних вищих шкіл. Діти, які з матеріальних чи інших причин не могли вступати до середніх шкіл, переходили до так званих виділових шкіл, де навчання тривало 3 або 4 роки, а потім – до вчительських семінарій, після успішного закінчення яких вони ставали вчителями початкових шкіл. Інші діти мали змогу навчатись у промислових або ремісничих школах, що готували до практичного життя і праці.

Нагляд над усіма початковими закладами в повіті проводився шкільним інспектором, який був "урядовцем староства". Що ж до середніх шкіл, то вони підлягали "візиторам", "урядовцям намісництва" у Львові [3, 190].

Отже, із збірника ми дізнаємось, що в Тернополі була 4-класна початкова школа для хлопців на вул. Лепевеля з українською мовою навчання. Тут же була така сама школа з польською мовою викладання (так звана школа Сеника). "Така ж школа для дівчат була при вул. Тарнавського (школа Міцкевіча), що при ній була теж виділова школа для дівчат, але вже з навчальною мовою польською. Була теж друга така школа для дівчат (св. Ядвіги), де були чотири кляси початкові і три виділові. В тій школі викладова мова була польська. У тому самому будинку була така ж школа для хлопців, де були чотири кляси початкові і три виділові. У цих трьох виділових школах навчалися діти польською мовою, але були окремі години української мови, що обов'язували всіх учнів", – пише Володимир Мацьків [3, 190].

Регіональний історично-мемуарний збірник "Шляхами Золотого Поділля" також містить інформацію про те, що при вчительській семінарії була школа вправ із двомовним характером викладання. Відомо, що ця школа мала добрих учителів. Протягом деякого часу існувала ще одна 4-класна школа для хлопців (ім. Словацького). В першому класі навчання відбувалось українською мовою, в другому були години польської, а в третьому – польської і німецької мов. "По селах чужих мов не вчили" [3, 190].

У Тернополі працювало дві гімназії: українська і польська, а також реальна школа.

Згідно з навчальним планом Тернопільської гімназії Франца-Йосифа на 1908-1909 шкільний рік німецька мова викладалась уже з першого класу. Щодо граматичного матеріалу, то лише з третього класу учні вивчали рід, неправильну відміну іменників і дієслів, довгі та короткі звуки, відмінки, прийменники та порядок слів. Якщо перший і другий клас займалися лише за підручником Германа-Петеленца-Калитовского, звідки діти виконували граматичні завдання, то вже у третьому класі, крім граматики, вони вивчали казки Гауфа, братів Грімм, Андерсена на вибір. Раз на два тижні діти робили письмові роботи [1, 12-14].

Починаючи з четвертого класу, школярі докладно вчили складносурядні та складнопідрядні речення, читали багато казок і оповідань Гауфа та Гофмана на вибір. Письмові роботи виконували раз на два тижні [1, 15].

З п'ятого класу учні працювали з читанкою Іпольта-Стипо; вчили 5 поезій напам'ять. Матеріали для читання складались з оповідань Бормана (на вибір), казок Гауфа, пригод Мюнхаузена. Письмові роботи виконувались раз на два тижні [1, 17].

З шостого класу учні вивчали початки стилістики. Матеріали для читання в класі давались із читанки Петеленца-Вернера. Сюди також входили твори Гете і Шиллера: "Терман і Доротея", "Дон Карлос" та ін. На домашнє читання були твори Оберона [1, 18].

У сьомому класі викладались початки історії літератури, тобто твори таких письменників, як: Вінепд, Лессінг, Гердер, Гете (до повернення з чужини). Матеріали для читання з підручника Петеленца-Вернера: "Емілія Галотті" Лессінга та "Дон Карлос" Шиллера. На домашнє читання давались твори Гете та Шиллера [1, 19].

Вивчення історії літератури продовжувалось і у восьмому класі. Діти розглядали спільну діяльність Гете і Шиллера, романтизм, національну поезію, шведські школи, австрійських поетів і найновіші напрямки. Перелік підручників з німецької мови відображено в таблиці 1.

Крім уривків творів з читанок, учні IV-VIII класів повинні були опрацювати додаткову літературу. Для четвертого класу пропонувались казки братів Грімм; у п'ятому класі – твори братів Грімм та Айхендорфа. Навчальний план для шостого класу передбачав вивчення творчості Гете, Кляйста, Шиллера, Піхлера, Курца. В сьомому класі вимагалось читання творів Гебеля та Шиллера. У восьмому учні проходили Гете, Ібсена, Розегера [2, 53].

Починаючи з п'ятого класу, вивчення німецької мови у гімназії передбачало також опрацювання певних тем. Їх було від шести до одинадцяти, залежно від класу. Частина з них опрацьовувалась на уроках, а частина – вдома. Вони охоплювали знання гімназистів із німецької літератури, філософії, історії, природознавства. Наприклад, для п'ятого класу серед переліку тем були такі: "Моя батьківщина і мій дім"; "Характеристика німецьких казок"; "Виникнення Землі"; "Думки та почуття учнів перед закінченням семестру"; "Виховання у греків"; "Навіщо вчать німецьку мову в нас у середніх школах?"; "Світ бактерій на основі викладання природознавства" [2, 61-62]. У шостому класі пропонувались такі теми: "Як я провів канікули"; "Три фактори розвитку історії Середніх Віків". Цей перелік включав також переказ певних сюжетів із прочитаної німецької літератури, аналіз ідей та думок автора,

передумови написання окремих творів, характеристику елементів поезій та ін. [2, 61-62]. До списку тем для сьомого класу входили такі: "За" і "проти" фізичної культури"; "Чи правильне речення: "Лише користь керує світом?"; "Чотири етапи розвитку німецької середньовічної культури"; "В чому полягає суть класичного мистецтва?"; "Язичницькі і християнські мотиви "Пісні про Нібелунгів"; "Вплив гуманізму на літературу і мистецтво". Учні також повинні були вміти провести паралелі між творами одного автора, рисами характеру героїв, чітко описувати головні ідеї та сюжетні лінії, робити висновки щодо описаних явищ, подій, думок та переживань персонажів [2, 62-63]. У восьмому класі учні готували такі теми: "Значення розуму для духовного життя людини"; "Вибір моєї професії". Крім цього, завдання передбачали вміння учнів визначати тему та мету окремих елементів художніх творів, характеризувати не лише їхній зміст, а й усю творчість письменників [2, 63].

Таблиця 1

Підручники, що використовувались для викладання німецької мови згідно зі звітом дирекції Тернопільської гімназії Франца-Йосифа за 1911-1912 н.р. [2, 64-69]

Клас	Назва підручника
I	Герман-Петеленц-Калитовский. Вправи німецькі для I кл. – Львів, 1910.
II	Герман-Петеленц-Калитовский. Вправи німецькі для IIкл. – Львів, 1910.
III	Герман-Петеленц-Калитовский. Вправи німецькі для III кл. Вид. II. – Львів, 1901; Jahner, Deutsh Grammatatik. Вид. IV.
IV	Герман-Петеленц-Калитовский. Вправи німецькі для IV кл. К. 2. 60. Jahner, Deutsh Grammatatik. 3 Auflage. 1907.
V	Dr. Julius Ipoldt u. Adolf Stylo. Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der galizischen Mittelschulen.I. Teil.V. Klasse. – Львів, 1908.
VI	Dr. Julius Ipoldt u. Adolf Stylo. Deutsches Lesebuch II. Teil. F. VI. Kl. – Львів, 1910.
VII	Dr. Julius Ipoldt u. Adolf Stylo. Deutsches Lesebuch III. VII. Kl. – Львів, 1905.
VIII	Dr. Julius Ipoldt u. Adolf Stylo. Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der galizischen Mittelschulen IV. T. VIII. Klasse. – Львів, 1909.

Французька мова була відносно обов'язковим предметом у гімназії [2, 84-85]. Вона викладалась з четвертого класу. Навчання проходило у два етапи по три години на тиждень. Учні вивчали граматику та вибрані уривки творів з підручника Амброського. До навчальної програми входило читання п'яти актів комедії Скріба "Bertrand et Raton, on l'Art de conspirer" [2, 54]. Тижневе навантаження з іноземних мов відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Загальна кількість тижневих годин з німецької та французької мов згідно зі звітами дирекції Тернопільської гімназії Франц-Йосифа за 1908-1909 [1, 12-20] та 1911-1912 навчальні роки [2, 54]

Предмети	Класи							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Німецька мова	5	5	4	4	4	4	4	4
Французька мова	–	–	3	3	3	3	3	3

Згідно зі звітами дирекції вищої реальної школи з польською мовою викладання в Тернополі за 1907-1908 н.р. учні мали заняття з німецької, починаючи з першого класу. До навчальної програми входило: вивчення напам'ять слів, словосполучень та цілих уривків із текстів, уміння відповідати на запитання вчителя, розмовні теми, ознайомлення з відмінюванням та основами синтаксису, вправи з орфографії, написання уривків по пам'яті [4, 19].

У другому класі учні переказували прочитане, мали ширші розмовні теми, вчили слова, звороти, частини текстів, повторювали відмінювання, повинні були знати основні винятки. Щотижня давалась письмова робота. Домашнє завдання виконувалось раз на місяць. Теми були ті ж, що й у першому класі [4, 20].

Навчальна програма для третього класу передбачала вільне відтворення прочитаних прозових, поетичних уривків із вживанням виразів, зворотів, що у них містились. Багато вчилось напам'ять. Учні ознайомлювались із основами синтаксису. Кожного місяця давались 2 шкільні та одне домашнє завдання [4, 21].

В четвертому класі, як і у третьому, переказували уривки, багато вчили напам'ять, продовжували розглядати синтаксис. Кожного місяця давались 2 шкільні та одне домашнє завдання [4, 23].

У п'ятому класі учні поглиблено займались граматикою, виконували письмові роботи. Матеріали для читання включали переважно прозові художні та наукові твори, тобто такі, що давали інформацію про наукові явища з різних предметів; поетичні та нескладні епічні твори, балади. Домашнє читання охоплювало героїчні перекази, легенди, короткі оповідання, комедії. На заняттях учні виконували вправи, які вимагали усного вираження думки на основі прочитаного та побаченого. Вони описували природу, картини, події щоденного життя. Стилістику вивчали за матеріалами для читання та відомостями, здобутими при вивченні рідної мови. Раз на три тижні виконувались письмові роботи (шкільні чергувались із домашніми). Робились також переклади з рідної мови. Їх характеризували як "вправи, що допомагають подолати синтаксичні труднощі" [4, 25].

Граматика шостого класу охоплювала той самий матеріал, що був у п'ятому. Щодо читання, то проза змінювалась поезією, яка включала нескладні ліричні вірші, простіші драми Лессінга, Гете, Шиллера. Учні також мали володіти біографічними відомостями з життя письменників, твори яких читали. Письмові завдання давались такі ж, як і в п'ятому класі. Те ж саме стосувалось і тем, але вони доповнювались обсягом знань із всесвітньої історії. Окрім цього, до навчальної програми для шостого класу входив переказ драматичних сцен і цілих актів, характеристика персонажів [4, 27].

Для читання в сьомому класі пропонувались складніші твори письменників, яких вивчали в п'ятому класі, також драми Шекспіра в німецькому перекладі. Щодо усних вправ, письмових робіт, стилістики, то вони базувались на вивченому в п'ятому класі матеріалі [4, 29]. Перелік підручників з німецької мови відображено в таблиці 4.

Таблиця 4

Підручники, що використовувались для викладання німецької мови згідно зі звітом дирекції Тернопільської реальної школи з польською мовою викладання (1907-1908н.р.) [4, 40]

Клас	Назва підручника
I	German i Petelenz. Cwiczenia niemieckie dla kl. I. Wyd. VI.
II	German i Petelenz. Cwiczenia niemieckie dla kl. II. Wyd. V.
III	Jahner. Deut. Grammatik, wyd III. German i Petelenz. Cwiczenia niemieckie dla kl. III. Wyd. IV.
IV	Gramatzka jak w kl. III. German i Petelenz. Cwiczenia niemieckie dla kl. IV. Wyd. IV.
V	Gramatzka jak w kl. III. Ippoldt-Stylo. Deutsches Lesebuch, f. Die V. Kl.
VI	Ippoldt-Stylo. Deutsches Lesebuch, III. Teil VII Kl.
VII	Ippoldt-Stylo. Deutsches Lesebuch, III.

З п'ятого класу давалось від 8 до 14 тем з німецької мови для письмового опрацювання. Наведемо приклади деяких із них: "Важлива подія з мого життя"; "Молодість Йогана за прологом Шиллера "Орлеанська діва"; переклад із польської. Загальний зміст тем базувався на характеристиці героїв, окремих подій, описів із літературних творів Шиллера, Гете, Лессінга [4, 37]. У шостому класі до переліку завдань входили такі: "Причини розквіту середньовічної німецької поезії"; "Невикористане життя є раннього смертю"; "Про цінність історії на додачу до шкільного

читання"; переклад із польської. Крім цього, вимагалась порівняльна характеристика героїв творів Гете, Лессінга, передача змісту або окремих епізодів з прочитаної літератури [4, 37]. У сьомому класі давались такі: "Шлях розвитку Гете"; "Змістовність і велич монологу на початку твору Гете "Фауст"; переклад із польської.

Французьку мову починали викладати з третього класу як другу обов'язкову іноземну мову [4, 40-41]. Тижневе навантаження з французької та англійської мов відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

Кількість тижневих годин з німецької та французької мов у реальній школі м. Тернополя за 1908 н. р. [4, 19-31]

Предмети	Класи						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Німецька мова	6	6	5	4	4	4	4
Французька мова	–	–	4	3	3	3	3

Як видно із таблиці, французька мова вивчалась із третього класу. Програмою передбачалось запам'ятовування слів, зворотів і речень, розвиток і збагачення усного мовлення, навиків читання. Вивчались найважливіші правила відмінювання найуживаніших іменників, прикметників, займенників, основні принципи дієвідмінювання, творення найважливіших складних часів. У першому півріччі щотижня проводився короткий диктант, а в другому – по два диктанти щомісяця і одна письмова робота в класі – письмо по пам'яті вивчених творів та їх аналіз.

До навчальної програми для четвертого класу входило вивчення слів, зворотів, уривків творів. З граматики вивчався прикметник, займенник, числівник, найпростіші дієслова-винятки, відмінювання. Раз на чотири тижні учні писали диктант і письмову домашню та класну роботи [4, 23].

У п'ятому класі діти повинні давали відповіді на питання вчителя щодо прочитаних уривків, а також робили спроби самостійно їх переказувати. Вони вивчали звороти, речення і цілі тексти напам'ять. Докладніше розглядалось відмінювання, синтаксис, часи і способи дієслова. Раз на місяць була одна письмова шкільна і домашня робота. Учні також робили переклади з французької [4, 25].

У шостому класі продовжували вивчати граматику (дієприкметник, прислівник), ознайомлювались із короткими біографічними нарисами тих авторів, чиї праці читались. Вимагалось вільне відтворення уривків з повістей, пройдених у школі. Учні переробляли описові поеми на прозу, переказували великі тексти, робили переклад на французьку мову з урахуванням вивченого синтаксичного матеріалу, опрацьовували оригінальні твори [4, 27].

У сьомому класі учні повторювали найважливіші граматичні правила. Матеріали для читання включали більші за обсягом поетичні та прозові уривки, драми. Діти вивчали біографії письменників [4, 29].

Перелік підручників з французької мови відображено в таблиці 5.

Таблиця 5

Підручники, що використовувались для викладання французької мови в Тернопільській реальній школі (1907-1908н.р.) [4, 40]

Клас	Назва підручника
III	J. Amborski. Książka do nauki języka francuskiego. Cz. I. Lwów 1895.
IV	J. Amborski. Książka do nauki języka francuskiego. Cz. II. Lwów 1894.
V	J. Amborski. Książka do nauki języka francuskiego. Cz. III. Lwów 1895.
VI	J. Amborski. Wypisy francuskie. Cz. I. Lwów 1896.
VII	J. Amborski. Wypisy francuskie. Cz. II. Lwów 1897.

Отже, наприкінці XIX – на початку XX ст. на Тернопільщині існувала велика кількість навчальних закладів – від парафіяльних, початкових, виділових, середніх, вищих шкіл до гімназій, реальної школи та семінарії. В селах іноземні мови не викладались [3, 190]. Найпоширенішою у міських школах була німецька мова, французька ж мала статус відносно обов'язкової в гімназії Франца-Йосифа та обов'язкової другої мови – в реальній школі м. Тернополя.

Щодо рівня вимог при викладанні іноземних мов, то варто відзначити, що він був високий. Такий висновок можна зробити з огляду на навчальні програми. По-перше, давалась велика кількість годин на вивчення предмета, по-друге, крім запам'ятовування лексичних одиниць та граматичних структур, учні читали оригінальні літературні твори відомих німецьких письменників; по-третє, крім переказу сюжетів та характеристики літературних героїв, учні повинні були вміти аналізувати події, причини тих чи інших явищ, зображених у творах, проводити паралелі між сюжетними лініями та окремими персонажами. В учнів розвивали спостережливість і мислення за допомогою тем, які вони могли розкрити лише при наявності знань з історії, філософії та природничих дисциплін, а також вміння аналізувати прості та складні загальнолюдські християнські поняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звіт дирекції Ц.К. Гімназії Франц-Йосифа І. в Тернополи за рік шкільний 1908-1909. – Тернопіль, 1909. – 57 с.
2. Звіт дирекції Ц.К. Гімназії Франц-Йосифа І. в Тернополи за рік шкільний 1911-1912. – Тернопіль, 1912. – 95 с.
3. Мацюків В. Шкільництво у Тернопільщині // Шляхами Золотого Поділля: В 3 т. – Т.3. Філадельфія, 1983. – С.188-193.
4. Sprawozdanie dyrekcyi C.K. Wyższej szkoły realney w Tarnopolu za rok szkolny 1907-1908. – Tarnopol, 1908. – 60 с.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ

Віта ЛЕСЬКІВ,
Антон ЛЕСЬКІВ

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРИ НАВЧАННІ ЗА МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ

Одним із основних завдань сучасної загальноосвітньої школи є пошук нових технологій, які могли б ефективніше впливати на процес навчання, а саме: підвищувати рівень набутих знань, вмінь, навичок, впливати на рівень розвитку фізичних якостей.

Особливо актуальним на даний момент є питання фізичного розвитку дітей шкільного віку. Аналіз щорічного тестування учнів загальноосвітніх шкіл показує на зниження рівня фізичної підготовленості школярів, що обумовлюється низьким рівнем розвитку фізичних якостей [2].

Розвиток фізичних якостей у дітей шкільного віку зумовлений певними особливостями, які пов'язані із ростом та розвитком організму. Саме в цьому періоді сучасні науковці відмічають можливість підвищення стану тренованості організму. Отже, профілактична дія фізичних вправ найбільш ефективна саме в період розвитку і формування організму підлітка. Виходячи з цього, можемо припустити, що застосування нової методики у вище зазначений період дасть бажаний результат [1, 2, 3].

В процесі своєї роботи ми використовуємо модульно-рейтингову технологію і на основі отриманих результатів відмічаємо значне підвищення якості навчально-виховного процесу.

Виходячи з цього стверджуємо, що розвиваючи фізичні якості при роботі за модульно-рейтинговою технологією, зможемо справитися з проблемою зниження рівня розвитку фізичних якостей у сучасних школярів.

При проведені досліджень нас зацікавив середній шкільний вік, який є найскладнішим періодом розвитку дитячого організму, оскільки це період статевого дозрівання, що характеризується перебудовою всіх життєво важливих функцій. Прийнято рахувати, що статеве дозрівання у дівчат проходить від 12 до 15 років, а у хлопчиків від 13 до16 років. В цей період в організмі спостерігається дуже сильна гормональна перебудова. В початковій фазі цього періоду спостерігають підвищення функцій залоз внутрішньої секреції і появу вторинних статевих ознак. Характерна особливо висока збудливість і реактивність центральної нервової системи. В цей час фізичний розвиток значно посилюється, порушується співвідношення росту і ширини тіла, довжини ніг і тулуба.

Значні зміни відбуваються в серцево-судинній системі – збільшується маса серця (в 13 р. – 72 гр.), об'єм серця теж зростає (на 66% по відношенню до новонародженого). Проте у підлітків відмічаємо випадки відставання об'єму серця від загального росту тіла ("юнацьке серце") в зв'язку з цим знижується його функціональна здатність. Артеріальний тиск у підлітків 105/61, частота серцевих скорочень 80-84 ударів на хвилину. В розвитку дихальної системи теж проходить ряд змін – збільшується вентиляційна можливість дихання (підвищується глибина дихання і процент використання кисню на 1 кг маси тіла).

Чим старша дитина, тим менше витрачається енергії на вентиляцію 1л повітря. Поступово до 13-15 річного віку проходить формування рухових функцій, з'являється вміння правильно оцінювати просторові та часові відношення, можливість виконувати складні рухові дії та вправи. В цей період рекомендують використовувати різноманітні вправи, спрямовані на гармонійний розвиток, уникаючи однобічного фізичного навантаження. Це ще раз підкреслює важливість використання нових методик саме для дітей підліткового віку [1, 4, 5].

Наші дослідження проводилися на базі ЗОШ №16 та №26 м.Тернополя. У експерименті брали участь учні 8-х класів (13 років). Виходячи із попереднього досвіду роботи за модульно-рейтинговою технологією, ми змогли відмітити підвищення рівня засвоєння знань, вмінь та навичок і, що найбільш суттєво, покращення рівня фізичної підготовленості учнів.

На цій підставі відмічаємо, більш цілеспрямована робота у цьому напрямку (розвиток фізичних якостей при роботі за модульно-рейтинговою технологією) принесе позитивні результати у показниках фізичної підготовленості школярів.

Тому, суть дослідження – підпорядковувати розвиток фізичних якостей модульно-рейтинговій технології навчання.

Виходячи із власних спостережень та досліджень, ми передбачили, що у першому семестрі під час уроків з легкої атлетики доцільно працювати над розвитком сили, оскільки:

1. Сила – це одна із фізичних якостей, бурхливий розвиток якої припадає на період від 11 до 13 років [2, 3].

2. На основі проведеного тестування серед школярів 8-х класів, можемо відмітити якісно вищий склад фізичних показників, який пояснюється довготривалими літніми канікулами, під час яких організм дітей відпочив та зміцнів, тому можемо передбачити, що розвиток сили саме в цей момент має принести ряд позитивних змін.

3. З літератури відомо, що працюючи над розвитком сили, ми одночасно впливаємо на розвиток інших фізичних якостей, зокрема швидкості та швидкісно силових якостей. [2, 3]

4. Легка атлетика – вид спорту, який сприяє формуванню різних рухових навичок і розвитку всіх основних рухових якостей – швидкості, сили, витривалості, і це особливо важливо, адже наступний розділ навчального планування – баскетбол, вид спорту, який вимагає різнобічної фізичної підготовленості.

На уроках із баскетболу ми працюємо над комплексним розвитком фізичних якостей і пояснюємо це тим, що:

1. Баскетбол сприяє розвитку всіх фізичних якостей, але найбільше розвиває спритність, тому цілеспрямовану роботу над розвитком спритності можемо виключити, бо запропонований навчальний матеріал, а зокрема засоби за допомогою яких проходить його реалізація, спонукають розвитку спритності.

2. Оскільки наступним розділом навчального планування є гімнастика, яка для успішного оволодіння вміннями та навичками вимагає належного рівня розвитку таких фізичних якостей як спритність, сила, швидкість, тому в навчальний процес на уроках з баскетболу доцільно включати вправи, які б сприяли розвитку вищезгаданих фізичних якостей.

А на уроках гімнастики безпосередньо працюємо над розвитком гнучкості і пояснюємо це тим, що специфіка цього виду спорту включає в себе вправи здебільш силового характеру, а як відомо із досліджень вчених, саме після виконання силового навантаження вправи на гнучкість дають максимальний ефект. Більшість гімнастичних вправ, згідно технічних характеристик, вимагають виконання рухів по максимальній амплітуді, що можливе тільки при цілеспрямованому розвитку якості [1, 2, 3].

Як відомо, заняття гімнастичними вправами сприяють розвитку координаційних здібностей, що особливо важливо, бо наступним розділом навчального планування є лижна або кросова підготовка, яка для оволодіння основними елементами техніки поряд з іншими фізичними якостями вимагає належного рівня розвитку координаційних здібностей.

Головний зміст уроків з лижної або кросової підготовки складають спеціальні тренувальні вправи – біг і швидка ходьба, подолання перешкод, а також вдосконалення техніки окремих вправ, а основне завдання підготувати учнів до подолання значних відстаней (наприклад крос 2000 м), що потребує розвитку такої фізичної якості, як витривалість. Тому, ми вважаємо, що під час уроків із лижної або кросової підготовки доцільно працювати над розвитком витривалості. Уроки лижної або кросової підготовки змінюються заняттями з баскетболу, які вимагають від учнів додаткового рівня спритності, тому доцільно використовувати в процесі навчання вправи, які б сприяли розвитку цієї якості. На уроках із баскетболу, комплексно розвиваючи фізичні якості, акцентуємо увагу на розвиток силових здатностей, адже наступним розділом навчального планування є легка атлетика, яка вимагає особливого розвитку саме цієї фізичної якості.

Попри все, значна роль в удосконаленні фізичних здібностей школярів належить не тільки цілеспрямованому педагогічному впливу з боку вчителя, а й кропітливій роботі з боку учня. Тому особливе значення у наших дослідженнях набувають домашні завдання. Суть домашніх завдань полягає у комплексному розвитку фізичних якостей. Для учнів був розроблений комплекс фізичних вправ, до складу якого увійшли вправи, що сприяють розвитку основних груп м'язів, і за допомогою яких розвиваються основні фізичні якості.

На основі проведеного тестування, кількість вправ для кожного учня та інтервали відпочинку (на основі щомісячних експрес-тестів) було визначено індивідуально. Контроль за виконанням домашніх завдань проводився кожен місяць під час двох – трьох уроків. Учням пропонувалося виконати ту чи іншу вправу із запропонованого комплексу, а результати порівнювались із попередніми експрес-тестами. На основі отриманих результатів проводилось оцінювання. Підвищення результатів завжди стимулювалось високими балами, а їх пониження або повторення приводило до гіршої оцінки. Таким чином, всі діти незалежно від початкового фізичного розвитку, отримали стимул до підвищення результатів, і тим самим до покращення рівня фізичної підготовленості, що в кінцевому випадку веде до зміцнення дитячого організму в цілому.

На початку і в кінці експерименту було проведено тестування. На уроках фізичної культури тестування – це процес, метою якого є визначення рівня фізичної підготовленості учнів, яка визначається рівнем розвитком сили, швидкості, спритності, гнучкості, витривалості, швидкісної сили.

Порівняння показників тестування на різноманітних етапах навчального процесу дає можливість визначити ефективність роботи вчителя.

На основі тестування учнів експериментального класу можемо відмітити, що показники, які відповідають силі покращили 80% учнів, спритність – 75%, гнучкість – 50% учнів, а витривалість –55% учнів.

Діти контрольного класу, працюючи за традиційною технологією, домоглися таких результатів: показники по розвитку сили покращились на 55%, спритності – на 50%, гнучкості – на 42%, витривалості – на 50%. Порівнюючи показники у контрольній та експериментальній групах, першість віддаємо експериментальній, оскільки по всіх показниках учні експериментальної групи були відчутно кращі ніж у контрольної.

Нами було відзначено, що найбільше зросли показники, які відповідають такій фізичній якості, як сила, і це ще раз підтверджує наскільки важливо вчителю саме в період від 11 до 14 років проводити цілеспрямовану роботу по розвитку сили.

Дещо менші зміни показників в розвитку гнучкості, і це пояснюємо тим, що сенситивний період для розвитку гнучкості припадає на молодший шкільний вік, а надалі розвиток цієї фізичної якості можна тільки підтримувати на належному рівні [2, 3].

Показники із розвитку витривалості також не дуже високі, і це пояснюється фізіологічними змінами в організмі, які характерні дітям цього періоду: збудливість і реактивність ЦНС, порушення співвідношення росту і ширини тіла, довжини ніг і тулуба, збільшення маси і об'єму серця, підвищення глибини дихання і відсоток використання кисню на 1 кг маси тіла.

Поряд із дослідженнями рівня розвитку фізичних якостей учнів, ми з допомогою шкільного лікаря прослідкували рівень захворюваності простудного характеру дітей контрольного та експериментального класів за останні два роки і виявили, що до початку експерименту учні обидвох груп знаходились на одному рівні, а в кінці експерименту констатуємо, зниження захворюваності на 30% у дітей експериментального класу, отже можемо відмітити, що покращення рівня розвитку фізичних якостей приводить до підвищення опірності організму до простудних захворювань.

Підводячи підсумки нашого дослідження, хочемо відмітити, що на основі модульно-рейтингової технології нам вдалося скласти струнку систему навчання на уроках фізичної культури, яка:

- *по-перше* – позитивно впливає на засвоєння навчального матеріалу;
- по-друге – створює умови для активації освітньої та виховної функції навчання, сприяє реалізації диференційованого підходу до учнів;

- *по-третє* – сприяє підвищенню фізичного розвитку учнів та сприяє зміцненню їхнього здоров'я.

На основі аналізу результатів проведеного експерименту приходимо до висновку, що розвиваючи фізичні якості при використанні модульно-рейтингової технології, можна досягнути більш високих показників у фізичній підготовленості школярів, ніж за традиційною технологією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов Г.П. Уроки физической культуры в IX-X классах. – М.: Просвещение, 1982. – С. 8-18.
2. Минаев Б.Н., Шиян Б.М. Основы методики физического воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1989. – С.103-110.
3. Никиков А.Д., Матвеев Л.П. Теория и методика физического воспитания. М.: Физкультура и спорт, 1978. – с. 121-131.
4. Онищенко І.М. Психологія фізичного виховання і спорту. К.: Вища школа, 1975. – С.58-70.
5. Станкин М.И. Психолого-педагогические основы физического воспитания. М: Просвещение, 1987. – С.7-102.

Ольга КИРИЧЕНКО

ІГРИ ПІРИ ФІЗКУЛЬТХВИЛИНКАХ

При систематичному проведенні розвантажувальних вправ протягом навчального року їх оздоровчий, загартовуючий ефект у цілому залежить від різноманітності рухового наповнення. Свіжі враження, глибокі емоції, різку позитивну зміну психічного стану, дійове відсторонення від фізичного і розумового напруження забезпечує новизна інформації. За відомим висловом В.Сухомлинського, дитина пізнає світ дивуючись.

Відомий фізіолог, психолог, фахівець з лікувальної фізкультури К.Дінейка стверджує, що "для нормального функціонування мозку потрібен не тільки кисень і їжа, а й інформація від органів чуття (сенсорна інформація). Особливо стимулює психіку новизна вражень, яка викликає позитивні емоції" [6, 16]. Психологи Л.Виготський, О.Запорожець, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн наполягають на тому, що для забезпечення розвитку і виховання дитини засоби, форми, методи педагогічного впливу на неї мають бути адекватними її віку, тій специфіці, з якою вона проводить свою різноманітну діяльність, що є провідною на даному віковому етапі онтогенезу.

Працездатність забезпечує активна спільна діяльність, яка у дітей супроводжується особливими емоційними переживаннями (Е.Аркін, Е.Водовозова, В.Покровський, Е.Тіхеєва). П.Лесгафт без сумніву відносив до такої діяльності рухливі ігри. Особливого значення з цієї точки зору вони набувають при розумовій діяльності дітей як найбільш індивідуальній за своїм характером, менше притаманній дитинству.

Роль гри, ігрових прийомів як діяльності у процесі навчання привернула увагу багатьох дослідників і педагогів-практиків (Ш.Амонашвілі, Л.Артемонова, Р.Жуковської, О.Корякової, Д.Менджерицької, О.Усової). Як відомо, А.Ухтомський розробив одну з популярних теорій – вчення про домінанту. На основі вивчення фізіологічних теорій доведено, що домінуючий нервовий центр, домінанта залежить від характеру людини, її темпераметру, захоплень, від загальної стійкості організму, чутливості до негативних впливів на нього, до змін клімату. За допомогою слова, ідеомоторних актів, фізичних і дихальних вправ можливе цілеспрямоване, вольове створення нової домінанти, позитивна зміна психофізичного стану організму.

Дослідження А.Леонтьєва, Д.Ельконіна, А.Запорожця й інших науковців підтвердили, що психіка дошкільника соціально детермінована і шлях формування людських психічних якостей і здібностей у нього лежить через засвоєння соціально-історичного досвіду. Тобто формування у дітей уявлень, які відповідають суспільному досвіду, доцільність застосування якого неодноразово перевірена практично, має відбуватися з урахуванням психологічної специфіки дошкільного віку, провідної діяльності цього періоду у формі сюжетно-ролевої гри.

Слід нагадати, що першим ужив поняття "провідна діяльність" Л.Виготський, пов'язуючи її дошкільному віці саме з грою. Значення дитячої гри важко переоцінити, адже механізм

ідентифікації, що лежить в її основі, сприяє розвитку у дитини фундаментальних загальнолюдських здібностей. Гра спрямовує її до колективних видів діяльності, у які логічно вписуються організовані форми відпочинку між періодами навчальної діяльності дошкільників. У старшому дошкільному віці потреба спілкування, спільної діяльності уже яскраво виражена, що сприяє організації праці і відпочинку.

Поєднання комплексу розвантажувальних вправ з текстовим, а при можливості й музичним супроводом дозволяє забезпечити комплексне розвантаження організму і пам'яті дитини, у прийнятній, ненав'язливій формі забезпечити її фізичне, естетичне та етичне виховання, адже відпочинок – це доцільна зміна діяльності. Обов'язковою умовою його є різке підвищення позитивних емоцій, задоволення органічних потреб дітей в емоційних розвагах. Позитивні емоції сприятливо впливають на роботу всіх органів і систем організму, забезпечують повернення відчуття бадьорості, готовності сприймати обов'язкову інформацію, проводити мислительні дії.

Саме рухова гра демонструє невичерпні резерви розвитку дитини, є найбільш популярним засобом народної педагогіки. При цьому спостерігається активна пізнавальна діяльність дитини у найбільш прийнятних для неї формах не тільки з огляду на особливості її розумової діяльності й психіки, а й стан нервової системи. Нервове роздратування, душевний дискомфорт значно прискорюють темпи втомлюваності, знижують працездатність дитини. Їх причини, як правило, у зовнішніх чинниках, якщо дитина здорова, фізіологічно вдоволена. Підпорядкування цих факторів віковим запитам дітей можливе тільки при безпосередній роботі з дошкільниками. Все залежить від конкретних умов, ситуації, яка склалася на даний момент; наскільки своєчасно і доцільно вихователь зуміє, надати допомогу при вирішенні важких завдань, забезпечити повноцінний відпочинок, своєчасну зміну різних видів діяльності, створення повноцінного мікроклімату в колективі тощо. Отже, для підтримання належного рівня працездатності дітей необхідне не тільки фізичне, а й психічне, нервове, емоційне їх розвантаження. Особливо – між заняттями, що потребують великих різноманітних зусиль.

Отже, основним видом діяльності у дитячому садку має бути гра, а не навчання у строго визначених класичних формах. Дана форма навчальної діяльності найбільш прийнятна для формування основних умінь і навичок дітей у їх підготовці до школи без втрати працездатності. Саме зниження цього показника часто зводить нанівець зусилля дошкільних установ, викликає значні труднощі в адаптації їхніх вихованців до значно складніших умов шкільного навчання.

Ігрова діяльність, як провідна у дошкільному віці, дозволяє трансформувати і творчо розвивати сюжети розважальних ігор, ускладнюючи їх новими сюжетними лініями, чи навпаки, спрощуючи їх залежно від обставин, емоційного стану вихованців. Щоденне, регулярне проведення фізкультпауз має передбачати максимальне їх урізноманітнення, посилення зацікавлення ними. У дітей мають вироблятися навички змістовного, насиченого відпочинку. У грі дитина демонструє коло своїх зацікавлень: орієнтує, які інтереси нею уже опановані, а які ще потрібно формувати, які правила життєдіяльності засвоїти.

Гра за правилами має своє організуюче значення при змістовному наповненні фізкультпаузи, корегуванні поведінки дітей під час дозвілля. Цьому сприяє розвиваючий характер гри, її заданість на закріплення навичок активного відпочинку, цілеспрямованого розвантаження організму після статичних м'язових і розумових навантажень. Мається на увазі не тільки варіювання фізичних навантажень, а й психічних, розумових, інтелектуальних. Дитина сама демонструє свою здатність їх витримувати саме у комплексі – своїм постійним потягом до рухливої, рольової гри, при якій відбувається найбільш гармонійне їх поєднання. Творчі пропозиції рухового і мислительного плану допомагають дітям переключитися на інший вид діяльності, у такий спосіб задіяти інші механізми організму, переключити роботу півкуль головного мозку, виробляти навики саморегулювання організму і психіки, запобігати втомі. Потрібно враховувати, що засвоєння нового потребує від дитини фізичних і психічних зусиль. З огляду на це потреба у розрядці має виникатися у формі невимушеної гри, яка, проте, своїм змістом спрямовується на розвантаження тієї групи м'язів, які були найінтенсивніше задіяні тривалими одноманітними навантаженнями.

Гра виявляє міру здатності дітей до самоорганізації як індивідуально, так і у складі колективу, до виконання задуму як підказаного, так і власного. Вона формує у дітей навики громадської поведінки, особливо рольова гра з певним руховим наповненням. Методично більш виправданими виглядають у навчальному процесі дидактичні ігри, але їх дидактична націленість під час проведення малих форм відпочинку має відійти на другий план. Наперед має виходити рухова наповненість гри, її позитивний емоційний вплив.

Даними твердженнями, що випливають з теорії ігрової діяльності, слід керуватися при введені ігор до пропонованого комплексу розвантажувальних вправ, формуванні рекомендацій. Гра – одна з характерних закономірностей дитячого розвитку, яка є потребою організму, що розвивається. Для цілеспрямованого виховного впливу дитячим іграм необхідно надати організованого, змістовного характеру, оскільки це універсальна форма діяльності дітей, яка повністю відповідає особливостям їх психіки. Гра як форма історичного досвіду людства, форма його діяльності на певному етапі вікового розвитку ставить перед дитинством вимоги, які співмірні його фізичному і духовному потенціалу, рівню його працездатності.

Кожен народ, який шанує себе, виховує підростаюче покоління на прикладах власної культури і духовності. Рухове наповнення, супроводжувальний зміст фізкультхвилинок і фізкультпауз, не порушуючи своєї розважальної спрямованості, відповідають загальноприйнятим у суспільстві естетичним й етичним нормам, які вироблені протягом століть народною педагогікою у різних її формах і які базуються на національній основі.

За свідченням істориків, археологів, народознавців, в історії українського народу фізичне виховання було однією зі складових щоденної діяльності, підготовки до праці, обрядів, дитячих та юнацьких ігор. На розвиток фізичного виховання впливали соціально-економічні умови, національні особливості й етнічний склад народу; найяскравіший вияв цієї самобутності, безсумнівно, – козацький рух.

На ранніх етапах історії система національного фізичного виховання включала фізичні вправи, ігри та розваги, пов'язані з полюванням на звірів, ловлею риби, відтворенням сцен праці, підготовкою та імітацією військових дій, виконанням обрядів тощо. Зрозуміло, що ці ігри проводились, як правило, після певної господарської роботи, у перервах між нею, оскільки діти з ранніх літ залучались до посильної праці.

Українська народна педагогіка демонструє і утверджує високогуманне ставлення до молодого покоління, представляючи у багатьох своїх засобах та формах розуміння специфіки дитинства, турботу про його фізичне і духовне благополуччя, гармонійність розвитку. Залучення дітей до непосильної праці, у тому числі й тривалої, засуджувалось народною моралью – в настановах щодо молоді, приказках, побажаннях, піснях, казках тощо. Ці традиції мають належно вивчатися, розвиватися і продовжуватися.

За своїм змістом значна частина народних рухливих ігор доступна і цікава дітям дошкільного віку. Художня творчість донесла до нас сцени дитячої праці і дитячого дозвілля, зміст популярних дитячих ігор. Їх рухова різноманітність забезпечувала залучення до фізичної активності більшість частин тіла, у тому числі й профілактику зору. Перебування босоніж, на свіжому повітрі протягом більшої частини року – з весни до середини осені (за сприятливої погоди) – приносило належний загартовуючий ефект.

Таким чином, багатовікова практика виховання дітей нашим народом дозволила у сприятливі, мирні періоди своєї історії виробити доцільні форми поєднання трудової діяльності дітей, починаючи з раннього віку, з їх відпочинком, забезпечуючи високу працездатність молодого покоління. Підтвердженням цьому можуть бути численні захоплені відгуки іноземців (Г.Боплан) про надзвичайну працьовитість наших предків, їх витривалість, фізичний стан, які неможливі без належного трудового і фізичного виховання, починаючи з раннього дитинства. Уміння організувати трудову діяльність дітей, їх відпочинок та розваги відобразилося у змісті словесно-образного супроводу, більшість якого влилося у дитячий фольклор.

Цей матеріал сьогодні може складати основу словесно-образного супроводу сучасних фізкультпауз і фізкультхвилинок, впливаючи певним чином і на їхнє рухове наповнення. У такий спосіб засвідчуємо глибоке розуміння національних традицій, турботу про їх продовження і розвиток, без чого не може бути справжнього виховання. Зацікавлення у фізичному загартуванні підростаючого покоління народною педагогікою випливає з життєвих

інтересів самого народу, з потреби мати здорову, загартовану, готову до трудової діяльності молоду зміну. Знаходячись протягом століть в умовах бездержавності, наш народ виробив досконалі форми сучасної самоорганізації, у тому числі й ті, що стосують його фізичного самопочуття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л., Янківська О. Дидактичні ігри в дитячому садку. – К.: Рад. школа., 1977. – 128 с.
2. Богина Т., Терехова Н. Режим дня в детском саду. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
3. Богуславская З., Смирнова Е. Развивающие игры для младшего дошкольного возраста: Кн.для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
4. Вітвиковський Е. Рухливі ігри в дитячому садку. – К.: Рад. школа., 1989. – 176 с.
5. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя детского сада / Сост. А.К.Бондаренко, А.И.Матусик. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
6. Динейко К.Д. Рух, дихання, психо-фізичне тренування. – К.: Здоров'я, 1988. – С.16.
7. Дмитренко Т.І. Методика проведення рухливих ігор у дитячому садку. – К.: Рад. школа., 1961. – 118 с.
8. Кипяпо Н. Занятия гимнастикой и подвижными играми в детском саду. – М.: Учпедгиз, 1954. – 88 с.
9. Леерт Г., Лахман. Спортивные игры, упражнения для детей дошкольного возраста. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 102 с.
10. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях (Из опыта работы) / Сост. Е.Н.Тверитина., Л.С. Барсукова; Под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – 122 с.
11. Сюжетно-ролевые игры дошкольников / Н.А. Бойченко, Г.И. Григоренко, Е.И. Коваленко, Е.И. Щербакова. – К.: Радянська школа, 1982. – 112 с.
12. Тимофеева Е. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1977. – 157 с.
13. Фролов В., Юрко Г. Физкультурные занятия на воздухе с детьми дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1983. – 191 с.
14. Фролов В. Физкультурные занятия и упражнения на прогулке. – М.: Просвещение, 1986. – 159 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

Станіслава ФРЕЙМАН,
Мірослав ФРЕЙМАН

ФОРМУЛЮВАННЯ ОПЕРАЦІЙНИХ ЦІЛЕЙ В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ

Реформа системи освіти вимагає нового погляду на завдання школи, зміст і методи шкільного навчання, вимагає іншого підходу до учня, іншого трактування його потреб та інтересів. Як треба модифікувати дидактичний процес, щоб навчання принесло кращий ефект? Це питання стоїть перед багатьма вчителями, що реалізують цей процес у школі, а також перед педагогами, які готують студентів – майбутніх учителів, особливо в період змін, що відбуваються в польській освіті.

На нашу думку, одним із найголовніших завдань сучасної системи підготовки вчителів трудового навчання є озброєння студентів відповідними предметними і методичними знаннями, необхідними майбутньому фахівцеві з викладання цього предмета для виконання дидактичних, виховних і наставницьких функцій, а також для організації майстерні як робочого місця.

В зв'язку з цим методична підготовка виявляється особливо важливим, але й непростим для реалізації складником цієї системи. Труднощі доброї методичної підготовки вчителів цього предмета мають свої джерела, в основному, у великій різноманітності програмового змісту і необхідності його поєднання під час навчальних занять. Це вимагає від вчителів трудового навчання як поглибленого розуміння і відповідної інтерпретації актуального і передбаченого програмою змісту, вміння складати власні авторські програми, так і вмілого підбору і пов'язування змістових елементів з різних предметів у нові цілісні системи, пристосовані до різноманітних і змінних дидактично-виховних ситуацій, вмілого поурочного планування навчальних занять.

Основним завданням учителя в поурочному плануванні навчальних занять є визначення цілей навчання – загальних і окремих. Дія, яка полягає у вираженні загальних цілей навчальних занять у детальній формі, називається операціоналізацією цілей.

Ідеєю операційної мети є вираження запланованого результату дидактичного впливу шляхом опису поведінки, яку має проявляти учень після закінчення навчання. Отже, вчителі повинні знати, що є найважливішим у змісті навчання, а що мало істотне, що повинно бути особливим предметом їх старань і які результати вони повинні принести.

Знаряддями операціоналізації освітніх цілей є таксономії цілей навчання, під якими розуміється їх ієрархічна класифікація, що охоплює рівень знань і вмінь, а також чотири категорії, описані як дії учнів: на рівні знань – запам'ятовування і зрозуміння відомостей, а на рівні вмінь – використання знань у типових ситуаціях і застосування знань у проблемних ситуаціях.

Операційні цілі слід окреслювати однозначно, уникаючи загальних формулювань, які виражають невидимий стан, як-от: бачити, розуміти, формувати, знайомитися і т.п. Їх місце повинні зайняти конкретні визначення (операційні дієслова), перебіг яких можна зміряти або зареєструвати. Прикладами таких дієслів можуть бути: назвати, перерахувати, порівняти, з'ясувати, переказати, нарисувати, запроектувати, довести, виявити, оцінити і т.п. Дотримуючись цих правил, сформульовані цілі уточнюють – чого саме учні повинні навчитись на уроці. При нагоді ми визначаємо рівень компетенції учня, беручи до уваги при визначенні завдань як учня з обмеженими можливостями, так і здібного й амбітного учня.

Операціоналізація цілей навчання є складною, вона вимагає не тільки доброї обізнаності з зовнішніми і внутрішніми умовами навчання, а й мовної точності. Відсутність уміння

формулювати цілі тісно пов'язується з відсутністю розуміння функції цілей у навчанні. В свою чергу відсутність чітко сформульованої мети уроку або мета, сформульована як-небудь, без чіткого зв'язку зі змістом уроку, негативно відіб'ється на його результатах. А це є порушенням одного з основних принципів доброї роботи. Тому на практичних заняттях з методики технічного навчання, інформатики і фахових дисциплін ми намагаємося розвивати у майбутніх учителів цих предметів уміння правильно визначати окремі цілі дидактичних занять.

У даній праці пропонуємо прослідкувати формулювання операційних цілей до вибраних навчальних занять з технічного навчання, які проводилися студентами під час щорічної педагогічної практики – для І класу гімназії. Тема уроків: "Вплив шуму на здоров'я людини".

Після визначення теми викладач, який проводить заняття з дидактики техніки, інформатики і фахових предметів, записує мету в загальному вигляді: ознайомлення із суттю і джерелами шуму, зі способами обмеження його шкідливої дії. Далі з метою колективної активізації студентів викладач організовує вільну дискусію (мозковий штурм), під час якої кожен студент визначає конкретні цілі, що записуються на дошці. Потім відбувається перегляд ідей, занотованих під час мозкового штурму, уточнення, конкретизація і класифікація за попередньо повідомленою таксономією цілей навчання.

У результаті операційні цілі до поданої загальної мети були уточнені таким чином: учень вміє (зможе зробити):

- дати визначення поняття "шум";
- назвати джерела шуму, що найчастіше зустрічаються;
- назвати відомі індивідуальні засоби захисту слуху;
- з'ясувати поняття вартості децибел;
- з'ясувати, в чому полягає негативний вплив шуму на організм людини;
- обговорити способи обмеження шуму;
- класифікувати джерела шуму;
- виміряти рівень шуму в приміщенні;
- вибрати найкращий спосіб обмеження шкідливої дії шуму;
- запроектувати розміщення місць праці;
- запропонувати конструктивну зміну приміщення;
- передбачити кошти на запровадження конструктивних змін приміщення;
- довести негативний вплив шуму на розумову діяльність людини.

Черговим етапом цих занять є формулювання студентами виховних цілей, які визначаємо як позиції і планування ходу уроку. Ця тема уроку з техніки, спільно опрацьована й обговорена на практичних заняттях, реалізується вибраним студентом у школі під час щорічної предметно-методичної практики. Практичні заняття, що відбуваються в школі в рамках цієї практики, полягають у відвідуванні і проведенні пробних уроків студентами.

Варто відзначити, що побачені в школі уроки підлягають потім, під час практичних занять в інституті, детальному оцінюванню, яке відбувається під керівництвом викладача. Дискусія, що ведеться в предметній і доброзичливій атмосфері, з одного боку, спонукає студентів до повної всебічної оцінки реалізації запланованих цілей, з другого боку, може стати імпульсом для покращення реалізованих уроків, для створення ситуації, в якій винахідливість і творчість домінуватимуть над пасивністю і схематизмом.

Ми цілком усвідомлюємо, що наші спроби підготувати майбутніх учителів техніки до формулювання операційних цілей уроку не вичерпують повністю цієї проблеми. Однак нам здається (а це було помічено під час практичних занять із студентами), що ідея пропагування операційних цілей у шкільній освіті заслуговує на розповсюдження, бо так сформульовані цілі дуже дисциплінують вчителів, покращують хід уроку, оскільки в них сконкретизовані завдання педагога й завдання учня, що явно сприяє їх співпраці, підвищенню ефективності процесу навчання.

Наші спостереження не є поодинокими, оскільки багато педагогів визнає операціоналізацію цілей навчання необхідним заходом, хоча не зовсім розповсюдженим у шкільництві. Дехто навіть говорить, що вона є умовою виконання вчителями їх безпосередніх функцій. Чітке визначення змісту операційних цілей, на думку В.Фурманка, робить можливим:

- проектування педагогічних дій на рівні дидактично-виховних ситуацій;

- оптимізацію добору дидактичних засобів та інших елементів дидактичного забезпечення окремих дидактично-виховних ситуацій;
- проведення раціонального регулювання процесу навчання (поточний контроль);
- повну й об'єктивну оцінку кінцевих результатів.

Представлені нами переваги формулювання операційних цілей і запропоноване вирішення підготовки студентів у цій сфері можуть бути дискусійними, можуть збагатити досвід осіб, що ведуть практичні заняття з дидактики техніки, інформатики і фахових дисциплін, для яких професійна підготовка майбутніх учителів є першорядною справою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Daris H. R., Alexander L. T., Yelon S. L. Konstruowanie systemu kształcenia. – Warszawa, 1983.
2. Niemierko B. Osiągnięcia szkolne / Encyklopedia Pedagogiczna. – Warszawa, 1993.
3. Denek K. Wartości i cele edukacji szkolnej. – Toruń – Poznań, 1993.
4. Furmanek W. Formułujemy operacyjne cele lekcji (część II)// Edukacja Ogólnotechniczna. – 1994. – №4.
5. Wróżyński H. Cele edukacyjne a proces kontroli i oceny w zreformowanej szkole / Denek K., Zimny T. M. (red.) Edukacja jutra: V Tatrzańskie Seminarium Naukowe. – Częstochowa, 1999.

Людмила САКУН

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАДИ В СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Нові інформаційні технології за останні 10 років значно вплинули на процес навчання в усіх сферах життєдіяльності, особливо сфери послуг. Тому стало необхідно створити загальну концепцію інтеграції сучасних глобальних комунікативних технологій у процес освіти. Міністерство освіти і науки Німеччини виділило засоби на здійснення програми "Нові засоби інформації в освіті", починаючи зі шкіл і закінчуючи університетами [2]. Мета програми – інтегрувати засоби інформації в якості навчальних засобів у процес освіти, підняти навчання на якісно новий рівень. Особлива увага звертається на підвищення педагогічної майстерності педагога з використанням нових технічних засобів.

Необхідно також розглянути професійну підготовку в контексті розвитку Європейської Ради [1]. Поряд з метою Європейської Ради – розширення освіти на всю Європу через посилення національних досягнень та їх інтеграцію в європейський простір – виникають нові проекти в плані освітньої політики. Дискусію щодо подібних проблем запропонувала Португалія: "Про спільні зусилля європейських країн в плані поглиблення і розширення співробітництва в сфері освіти" [4]. До дискусії долучився Люксембург – в плані розвитку культурного обміну і професійної освіти. Уряд Німеччини висловив готовність взяти участь у всіх інтеграційних процесах в Європі, в тому числі і в сфері професійної освіти. Європейська Рада пропонує в сфері професійної освіти і в політиці її організації орієнтуватися на підтримку різних заходів при підвищенні відповідальності держав-членів Європейської Ради за зміст і організацію системи професійної освіти. Освіта не повинна обмежуватися тільки задоволенням зайнятості.

За рахунок різних процесів (Люксембург, Кардифф, Лісабон) була створена міцна система звітів у розвитку проектів, пов'язаних із вирішенням завдань професійної освіти в усьому світі. У зв'язку з цим належить розробити нові структури з додатковими першочерговими завданнями. Перенесення процесів на сферу освітньої політики і створення системи освіти є сучасними [3].

З точки зору внутрішнього змісту даних заходів з боку уряду Німеччини підвищується розуміння, що інвестиції у людські ресурси, освіту і науку будуть зростати. Інвестиції зростуть на 12,5% порівняно з 1998-2000 рр. Уряд зробить усе можливе для того, щоб молоде покоління ознайомилось з європейським досвідом у сфері професійної освіти. Уряд Німеччини братиме активну участь у рамках проектів Європейської Ради у 2000-2008 рр. у фінансуванні міжнародного обміну в професійній освіті. Він підтримує пріоритети, сформовані у Стокгольмі, відносно політики Європейської Ради "Наступ на освіту і мобільність" та "Досягнення світових вершин у дослідженнях і технологіях" [5].

На засіданні Європейської Ради 23-24 березня 2000 р. у Лісабоні голови урядів поставили мету на майбутнє десятиріччя – перетворити Європейську Раду у конкурентний динамічний економічний простір. Освіта і професійна підготовка стануть на порядку денному в якості необхідності створення наукового суспільства і забезпечення великої зайнятості молодого покоління. Створення системи професійної освіти і проекту кваліфікацій єдиного європейського прикладу, необхідних для функціонування в професійному полі різних сфер, стоїть у списку першочергових завдань.

Одним із напрямків діяльності Європейської Ради є концентрація зусиль для забезпечення повної зайнятості населення. Кожною країною-учасницею був розроблений план дій, спрямований на організацію даних заходів:

- покращення ділових здібностей;
- розвиток духу підприємництва;
- сприяння відповідності підприємства кваліфікації його працівників;
- сприяння можливостям вибору для жінок та чоловіків [7].

Особливо підкреслюється факт, що така тактика буде сприяти появі додаткових 4 млн. робочих місць на європейському ринку. Для 10 років необхідно створити єдину європейську інформаційну платформу для забезпечення мобільності у всій Європі, поруч зі створенням багатомовної європейської спеціалізації.

Меморандум з питань навчання протягом усього життя був представлений 9.11.2000 р. на засіданні комісії з освіти Європейської Ради [3]. Він описує вимоги до дійсної освіти, важливі елементи концентрації навчання протягом усього життя і пропонує 6 заключних сфер діяльності:

- нові можливості для всіх;
- підвищення інвестицій у людські ресурси;
- інновації у навчанні й освіті;
- оцінка навчання;
- нове у навчанні;
- запровадження найновіших досягнень в освіту з урахуванням побажань громадян [6].

У меморандумі представлений проект освіти дорослих на європейському рівні. Меморандум висунув на обговорення проект "2001 рік – рік європейських мов", який визначає визнання багатогранності європейських мов, сприяння вивченню іноземних мов і мотивації багатомовності: створення єдиних кваліфікаційних вимог, зрозумілих будь-якому роботодавцю Європи. В центрі уваги всіх європейських держав – Європейські мовні ініціативи [4].

У результаті широкої дискусії 2001 р. був оголошений роком мов у Європі. На це було виділено 8 млн. євро. Всі заходи проходили під гаслом "Мови відчиняють двері", що повинно внести зміст у європейське мовне різноманіття і мотивувати багатомовність [6]. Для створення загальної європейської форми для резюме був складений проект кваліфікованих вимог, умінь і навичок для тих, хто спілкується щодо роботи, і для потенційних роботодавців у Європі. Ці вимоги повинні легко складатися і сприйматися всіма універсально.

Комісія з освіти Європейської Ради звертає особливу увагу на освітні програми.

Сократ II Ця програма розрахована на 2000-2006 рр., на її здійснення виділено близько 2 млрд. євро. Це – програма сприяння спільній роботі в Європі в сфері загальної освіти [3]. Програма передбачає здійснення низки заходів під назвами "Ерасмус", "Коменус" і "Лінгва" і доповнюється акціями, пов'язаними з вирішенням питань освіти дорослих "Грундтвіг", "Менерва" [2]. Програма Сократ II спільно з програмою "Леонардо да Вінчі" II повинна головною поставити концепцію освіти протягом усього життя і сприяти спільній роботі у сфері освіти у Європі [4]. Передбачається, що до кінця здійснення даної програми (до 2006 р.) число навчальних закладів різного рівня і профілю, що брали у ній участь, значно зросте. З боку Німеччини у мовному обміні повинні взяти участь понад 40000 учнів і 10000 учителів.

Леон II – програма в сфері професійної освіти – вважає своєю метою сприяти підвищенню якості професійної освіти у європейських країнах – учасницях даного проекту, сприяти системі професійної освіти в цих державах [3]. Це може бути досягнуто через транснаціональні інноваційні акції спільно зі всіма країнами-учасницями у сфері професійної освіти. Бюджет програми склав 140 млн. євро у 2000 р.

Німеччиною на низку заходів із захисту програми було виділено 11,4 млн. євро на проекти з навчання молодих безробітних, випускників і студентів вищих навчальних закладів, а також на підвищення кваліфікації викладачів, які впливають на професійну освіту і відповідальні за неї. Великий внесок у справу вдосконалення професійної освіти здійснюють Європейські соціальні фонди. Їх засоби спрямовані на вдосконалення професійної підготовки, сприяння інтеграції на ринку праці і підвищення рівних можливостей тих, хто має відношення до цієї сфери. Ці фонди повинні сприяти стратегії зайнятості в цілому, підтримувати політику забезпечення найбільш повної зайнятості у національних аспектах. У сфері розвитку людських ресурсів вони повинні поставити у центр своїх інтересів положення "Сприяння загальній і професійній освіті і їх поліпшенню" і розширити свої можливості у сфері освіти [7]. Щорічно обсяг капіталовкладень у сферу професійної освіти у Німеччині складає 50 млн. євро.

На черговому засіданні 25.04.2001 р. уряд Німеччини прийняв ряд фундаментальних рішень щодо забезпечення освіти для всіх молодих людей. Вона повинна забезпечувати вибір навчальних закладів, бути у повній мірі якісною і достатньою у кількісному відношенні. Забезпечувати фінансову підтримку держави.

- Посилити сприяння підприємств у сфері професійної освіти молоді.
- З урахуванням демографічного росту посилити всі аспекти в сфері професійної освіти.
- Здійснювати сприяння "Програма дія" в нових землях [2].
- Сприяти соціальній справедливості і стабільності шляхом задоволення попиту на навчання й освіту.
- Сприяти створенню гнучкої і життєздатної системи професійної освіти і подальшому її вдосконаленню.
- Поруч із постійною внутрішньою модернізацією цієї системи сприяти стикуванню загальної, професійної освіти і підвищенню кваліфікації.
- Система професійної освіти Німеччини повинна мати майбутнє й у міжнародному контексті.

Уряд Німеччини буде сприяти міжнародному спілкуванню, дискусіям, запрошувати міжнародних експертів на різноманітні громадські заходи (семінари, конференції) на тему "Реформи освіти" [4].

Інструментом втілення основного положення "Професійна освіта для всіх" буде розвиток і посилення в подальшому програми "Професійна кваліфікація для цільових груп із професійною потребою" [6]. Уряд буде сприяти втіленню в життя програми "Навчання для всіх протягом усього життя" [3]. Одним з важливих положень життєздатності суспільства у майбутньому залишається професійна освіта для молоді. Уряд Німеччини вимагає від зацікавлених державних і громадських організацій надати сприяння і матеріальну підтримку у сфері підвищення якості професійної освіти у країні.

Завдання професійної освіти:

- Розвивати професійну освіту серед жінок, а також тих, у кого недостатня кваліфікація.
- Посилити цільове використання нових комунікаційних технологій та інновацій у системі професійної освіти і надати цьому всебічну підтримку.
- Розвивати положення, інструментарій і досвід для забезпечення потрібної кваліфікації.
- Добиватися доступності загальної і професійної освіти для всіх прошарків населення.
- Особливого значення надавати підготовці й удосконаленню регіональної концепції загальної і професійної освіти.
- Удосконалювати шляхи прийому на роботу і сертифікації професійної компетентності.
- Розробити заходи щодо ротації кадрів з метою зниження безробіття.
- Посилити передачу досягнень у професійній освіті і зразкових моделей у систему загальної практичної перепідготовки.
- Посилити компетенцію у сфері іноземних мов, оскільки все більше професій потребують знання іноземних мов [5].

Виконання поставлених завдань призведе до гнучкої і цілісної системи професійної освіти з урахуванням новітніх соціально-економічних і політичних умов у Європі і в усьому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Blötz U. (Hrsg.) Planspiele in der beruflichen Bildung/ Bundesinstitut für Berufsbildung, 2000. – P.223.
2. Bott P., Hall A., Schade H.-J. Qualifikationsanforderungen im IT-Bereich: Wunsch und Wirklichkeit/ Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2000. – P.289.
3. Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung, Faltblatt zum Modellversuchsschwerpunkt/ Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), 2000. – P.320.
4. Fit im Beruf: Keine Alters frage! Faltblatt zur Modellversuchsreihe. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). – P.386.
5. Flachmeyer M., Reiners O., Rytz P.E.: in: QUEM-Bulletin 1, ABWF e. V. (Hrsg.), 2000. – P.278.
6. Schober K. Nur durch Arbeit tragt Ausbildung Fruchte// IAB-Kurzbericht, Nr. 5 vom 9. März 1994; Keine Entwarnung an der zweiten Schwelle// IAB-Kurzbericht, Nr. 5 vom 25. April 1995. – P.215.
7. Seeber S., Krekel E.M., van Buer, J. (Hrsg.). Bildungscontrolling – ein interdisziplinarer Forschungsbereich in der Spannung von ökonomischer und pädagogischer Rationalität?, 2000. – P.246.

Віктор ЛИТВИНЕНКО

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВСЬКИХ ЗНАНЬ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Розвиток сучасних освітніх систем, супроводжуваний стрімким зростанням суспільних вимог до якості освітніх послуг, спричиняє перманентні зміни в освітній політиці, стимулює пошук адекватних критеріїв оцінки та засобів фіксації досягнень у педагогічному поступі. Оцінки або бали, які здобувають школярі в процесі навчання та під час випускних іспитів, були і залишаються вагомим і незамінним джерелом отримання наукової інформації про якісні та кількісні параметри розвитку освіти усіх різновидів та рівнів.

У наш час проблеми оцінювання дедалі частіше потрапляють до епіцентру уваги світового педагогічного товариства. Дискусії точаться, зокрема, довкола такого важливого питання, як з'ясування залежності якості та ефективності навчального процесу від добору та використання певних оцінювальних методик. Наукові дослідження таких методик, здійснювані вченими-педагогами, підлягають узагальненню, систематизації з метою відбору та популяризації кращих із них. Таким чином загальновизнані педагогічні практики оцінювання знань набувають статусу парадигм або апробованих зразків. Стисле теоретичне обґрунтування сутності окремих парадигмальних підходів до оцінювання учнівських знань можна тлумачити як їх концептуалізацію, а концепції, що слугують керівництвом до дії, – як концептуальні моделі.

Швейцарський педагог В.Дойл визначає наукову концепцію як незалежне поняття, що охоплює проблеми, методи, способи і шляхи їх втілення у певному науковому явищі [1]. Як узагальнений досвід педагогічної діяльності, оцінні педагогічні концепції є надзвичайно цінним матеріалом у плані їх дослідження та осмислення науковцями і педагогами-практиками. Беручи до уваги активний науково-практичний пошук вітчизняних педагогів, спрямований на вдосконалення системи оцінювання учнівських знань, пропонуємо стислий огляд деяких зарубіжних концептуальних підходів до реалізації цього виду педагогічної діяльності.

Однією з достатньо поширених у світі є концепція оцінювання учнівських знань, яка ґрунтується на прагматичній інтуїції. Процес оцінювання тлумачиться, згідно з цією концепцією, як інтуїтивний акт. Учителеві не обов'язково точно визначати ані цілі, ані критерії оцінювальної діяльності, як і брати до уваги рекомендації щодо можливих педагогічних ситуацій в процесі оцінювання. Від вчителя також не вимагається узагальнення отриманої інформації про рівень учнівських знань, застосування спеціальних методів її обробки та використання. Оцінювання розглядається як синкретична дія, тісно пов'язана з особистістю людини, яка її здійснює. На думку прихильників цієї концепції, її реалізація є плідною і схвалюваною учнями здебільшого у тому випадку, коли її здійснює вчитель, який проводив заняття, досконало знає можливості своїх учнів і добросовісно ставиться до професійних обов'язків.

Практично здійснюване педагогом оцінювання – це не лише суб'єктивно-інтуїтивна, а й значною мірою прагматично спрямована дія, оскільки вона здійснюється за допомогою визначених заходів і процедур, керується певними правилами і цілями. Батьки, наприклад, бажають бути проінформованими про успіхи в навчанні їхніх дітей, а також порівнювати їх успішність із навчальними досягненнями інших учнів у класі. Вони хочуть знати, які шанси має їхня дитина на успішне закінчення навчального року, школи, на вступ до вищого навчального закладу тощо.

Недостатню увагу до формалізації та систематизації результатів оцінювальної діяльності можна розглядати з такої точки зору як недолік оцінювальної практики. Недорахування інших важливих чинників оцінювального процесу може призводити до виникнення ситуацій невмотивованого, необ'єктивного і навіть свавільного оцінювання вчителем учнівських знань.

Отже, в процесі реалізації інтуїтивно-прагматичної концепції оцінної діяльності вчителеві необхідно брати до уваги як суб'єктивні, так і об'єктивні фактори та обставини, які впливають на цей процес. Особливо це стосується підсумкового оцінювання. Як засвідчує французький педагог П.Перрену, підсумкове оцінювання має, насамперед, соціально-практичне спрямування, а саме: допомагає управляти класом, навчальним закладом, стимулює мотивацію учнів до навчання, опосередковує соціальні відносини учнів, батьків і вчителів. Так, оцінювальна діяльність учителя може бути оскарженою його колегами, батьками учнів або адміністрацією школи, або ж, навпаки, сприяти досягненню взаємопорозуміння і солідарності між ними [2, 3]. Однак зауважимо, що надмірна увага до прагматичних цілей у процесі реалізації зазначеної концепції може також призводити до небажаних наслідків, таких як: надмірна бюрократизація навчального процесу, його заформалізованість, виникнення нездорової конкуренції в учнівських колективах тощо.

Достатньо визнаною у світі є концепція оцінювальної діяльності вчителя, в процесі якої він керується метою або цілями навчання. Одним із перших учених, хто обґрунтував такий підхід до оцінювання учнівських знань, був американський педагог Тайлер. На його честь концепція зажила назви "модель Тайлера".

Суть концепції полягає у тому, що оцінювальна діяльність вчителя має бути спрямована на подолання розриву, дисонансу між реальними досягненнями учнів і тими навчальними цілями, яких вони мають досягнути згідно з програмою. Оцінювання, яке здійснюється у процесі навчання, слугує підставою для отримання оперативної інформації про навчальні успіхи окремих учнів. Зіставлення, співвіднесення отриманих даних із програмними вимогами і цілями дозволяє здійснювати управління навчально-виховним процесом задля реалізації останніх, а в разі необхідності коригувати їх, вносити зміни до програм.

У Франції подібна педагогічна практика відома під назвою "Педагогіка засобами цілей" (Pédagogie Par Objectifs – PPO), або ж "Техніка педагогічних цілей" (Technique des Objectifs Pédagogiques – TOP). Її реалізація передбачає вісім етапів:

1. Визначення мети (цілей) навчання.
2. Класифікація цілей навчання за категоріями.
3. Визначення часових періодів реалізації цілей.
4. Створення ситуацій і умов, сприятливих для досягнення педагогічної мети.
5. Пояснення завдань і стратегії їх реалізації учасникам процесу навчання.
6. Вибір і застосування відповідних засобів і механізмів оцінювання.
7. Обробка даних, отриманих у результаті оцінювання.
8. Порівняння підсумкових даних оцінювання з тими, які очікувались відповідно до поставленої мети.

На відміну від Тайлера і його французьких послідовників, американський учений-педагог С.Стафлбім концентрує увагу, здебільшого, не на цілях, а на ефективності навчального процесу. Він вибудовує свою оцінну концептуальну модель із глибоким переконанням у тому, що мета оцінювання полягає не стільки у перевірці знань, скільки в їх покращанні. Автор усвідомлює, що реалізувати такий підхід на практиці досить непросто, зважаючи на розбіжності між досягненнями учнів і цілями навчання [4].

Концептуальна модель оцінювання, запропонована Стафлбімом, часто зустрічається в іноземній літературі під рубрикацією "Контекст. Введення. Процес. Результат" (Context, Input, Processus, Product – CIPP).

Згідно з теорією Стафлбіма, контекстуальне оцінювання (context) застосовується заради того, щоб вирішити, чи запропоновані учням задачі повністю задовольнять навчальні потреби і цілі. Задля успішного здійснення контекстуального оцінювання педагог має застосовувати різноманітні методи оцінки знань: системний аналіз, анкетування, аналіз документації, бесіди, діагностичні тести та ін. Контекстуальне оцінювання сприяє кращій орієнтації учасників навчального процесу у цілях навчання, а також у способах їх реалізації.

Вхідне оцінювання (input) дозволяє визначити можливості системи навчання, розвантажити її від надлишкових альтернативних стратегій, передбачити можливі труднощі учнів у навчанні, програмувати використання необхідних матеріальних та людських ресурсів. Вхідне оцінювання визначає стратегію навчального процесу, способи контролю її дотримання.

Процесуальне оцінювання (processus) дає змогу визначити якісні показники функціонування механізму оцінювання, забезпечує необхідною інформацією учасників оцінювального процесу, уможливлює оцінку освітнього процесу загалом. Процесуальне оцінювання реалізується за допомогою ведення журналів успішності, бесід з учнями, інших форм аналізу успішності учнів – як письмових, так і усних.

Підсумкове оцінювання (product) полягає у співвіднесенні результатів оцінювання з цілями, контекстом і процесом оцінювання. Підсумкове оцінювання підлягає не лише кількісному, а й якісному аналізу. Кінцева стадія оцінювання передбачає визначення позитивних і негативних результатів навчання, порівняно з очікуваними [4].

Системний підхід до обґрунтування оцінювального процесу, застосований С.Стафлбімом, полегшує практичну реалізацію його концепції в освітніх системах багатьох країн. У зв'язку із цим у Стафлбіма є немало прихильників і послідовників за кордоном. Зокрема, французький педагог Хаджі характеризує його концептуальну модель як таку, практична реалізація якої здатна сприяти підвищенню ефективності навчального процесу. "Оцінювати – щоб краще діяти, а не лише констатувати результати навчання", – так французький вчений розуміє суть цього оцінювального методу [5].

Зауважимо принагідно, що, так само як для Стафлбіма, для більшості представників американської педагогічної школи характерна зорієнтованість не стільки на навчальний процес, скільки на його результат. Ця тенденція поширюється і на процес оцінювання учнівських знань. Одним із яскравих представників цієї когорти вчених є відомий американський педагог Б.Блум. Його педагогічна теорія ґрунтується на переконанні у тому, що успіх у навчанні можливий лише за умови, коли дидактично виміреним і практично доцільним буде навчальний час, присвячений вивченню окремих розділів програми. Задля визначення необхідно-достатнього для виконання навчального завдання часу педагогам слід брати до уваги низку факторів, як-от: готовність і здатність учня до виконання конкретного завдання, розуміння ним предмета загалом, якість викладання тощо [6, 7].

Розвиваючи ці ідеї, Б.Блум став теоретиком так званої педагогіки засвоєння (або ж результативної педагогіки), основними положеннями якої є:

- правильно оцінювати результати учнівських досягнень наприкінці курсу чи періоду навчання;
- готувати учнів для наступного циклу навчання;
- постійно вдаватись до повторення навчального матеріалу та корекції засвоєних учнями знань;
- не приступати до вивчення наступного навчального матеріалу, якщо учні не засвоїли на належному рівні попередній [6, 8].

Розробляючи теоретичні основи педагогіки засвоєння, Б.Блум звернув значну увагу на оцінювання учнівських знань. Основними його рекомендаціями щодо здійснення цього виду педагогічної діяльності є:

- застосовувати діагностичне оцінювання з метою підготовки учня до засвоєння нових знань;
- надавати перевагу поточному оцінюванню з метою корекції учнівських знань;

- контролювати успішність учнів і співвідносити її з поставленими педагогічними цілями за допомогою підсумкового оцінювання.

На завершення аналізу, теорій оцінної педагогічної діяльності, які існують сьогодні у світі, зауважимо, що він не є і не може бути вичерпним. По-перше, як уже зазначалось, цей напрям наукових досліджень стрімко розвивається. По-друге, він є настільки багатоаспектним і переобтяженим сукупністю складних проблем, що неможливо розглянути їх множину в межах однієї статті. Все ж сподіваємося, що наша наукова розвідка сприятиме розробці адекватних сучасності теоретичних моделей оцінювання учнівських знань в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Doyle W. Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. – Bruxelles: de Boeck, 1986.
2. Perrenoud P. Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la mesure dans un enseignement différencié. – Paris, 1979.
3. Perrenoud P. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative// Mesure et évaluation en éducation. – 1991. – №4 (13). – P.49-81.
4. Stufflebeam D.L. Evaluation Models. – Boston: Kluwer Nijhoff.
5. Hadji C. L'évaluation des actions éducatives. – Paris: PUF, 1992.
6. Bloom B.S., et al. Handbook on formative and summative évaluation of student learning. – New-York: Mac Graw Hill, 1971.
7. Bloom B.S. Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. – Bruxelles: Labor; Paris: Nathan, 1979.
8. Bloom B.S. Human characteristics and School Learning. – New-York: Mac Graw Hill, 1976.

Олена ГРИЦЕНЧУК

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В НІДЕРЛАНДАХ

Виховання громадянина – одне із основних завдань суспільства. Чим з більшою відповідальністю держава як основний інститут суспільства ставиться до проблеми формування громадянської свідомості, тим гіднішого громадянина виховує. Становлення рис громадянськості починається в дитячому віці, в період формування особистості. Система освіти займає в цьому процесі одне із головних місць. Сучасна школа має на меті підготувати молодих людей до життя у відкритому, демократичному, полікультурному, гуманному суспільстві; не тільки забезпечити їх знаннями та навичками, а й надати соціальну підготовку та сприяти моральному та емоційному розвитку, розвитку громадянина зокрема.

Останніми роками педагоги Європи виділили напрямок громадянського виховання як пріоритетний у галузі освіти. Виховання громадянина держави, Європи і, навіть, Всесвіту – актуальне питання сьогодення, яке стоїть перед сучасною педагогікою. Серед європейських країн Нідерланди – активний учасник Ради Європи, ООН, ЮНЕСКО – в тісній співпраці з іншими європейськими країнами бере участь у процесі розвитку теоретичної і практичної бази виховання громадянина. Доктор Університету м.Амстердама А.Дж. Оптерс у своєму огляді "Громадянська освіта та суспільствознавство і політика освіти Нідерландів", що представлений для обговорення в рамках європейського проекту "Освіта для демократичного громадянства", підкреслює, що вивчення історичного розвитку проблеми громадянської освіти визначає Нідерланди однією із трьох провідних країн (разом з Німеччиною і Данією), які мають найбільший досвід і найдавніші традиції у цій галузі. В Голландії (неофіційна назва Нідерландів) громадянське виховання було виділене окремим напрямком в освітньому процесі ще з 1968 р. і набуло значного розвитку [6, 3].

Дослідження проблеми громадянського виховання Нідерландів дає можливість зробити порівняльний аналіз із метою залучення позитивного досвіду, ознайомлення з новими підходами, що втілені у сучасних концепціях, з передовими методиками і використанням їх для розвитку й удосконалення вітчизняних. Розглядаючи питання громадянського виховання в Україні, педагоги сходяться на думці, що цей аспект освіти потребує детальної теоретичної та практичної розробки [1]. Виховання громадянина за часів Радянського Союзу було спрямоване, головним чином, на виховання громадянина та патріота комуністичної держави. Часи

змінилися, змінився світ, змінилися політичні формації, утворилися нові демократичні держави. Україна прийняла ці зміни і відзначила 11-річчя своєї незалежності і самостійності. Нагальна потреба у наповненні галузі громадянського виховання підростаючого покоління новим змістом стала очевидною. Конституція України, закони "Про громадянство України", "Про освіту" стали теоретичною і методологічною основою для цього. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") визначає роль системи освіти "як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави" [3, 6].

Вивчаючи концепції вітчизняних педагогів-науковців, слід відзначити, що існує декілька теоретичних підходів щодо проблеми громадянської освіти. Хоча вони не входять у протиріччя одне з одним, але мають суттєві відмінності, що викликає дискусії теоретиків і практиків. Основні положення концептуальних підходів громадянської освіти в Нідерландах, як і в інших країнах Європи, крім державних законів, базуються на положеннях документів Ради Європи, ЮНЕСКО, Загальної Декларації про права людини, Європейської Конвенції про права людини, Конвенції ООН про права дитини та ін.

Вчитель – головна особа в процесі втілення ідей науковців в життєву практику. Важко переоцінити його роль у моральному, соціальному вихованні школяра, адже вихователь впливає на формування поглядів учнів та їх поведінку, коригуючи процес формування майбутнього громадянина.

Науковці Нідерландів виділяють декілька функцій, котрі виконує вчитель у навчальному процесі, а саме:

- вчитель-інструктор (надання в рекомендаційній формі порад учням, допомога у розв'язанні проблем в дитячому колективі);
- вчитель-організатор (сприяння створенню дитячого колективу, організація уроку в атмосфері праці, робота з батьками);
- викладач-предметник (володіння колом знань і методичним апаратом з предмета);
- педагог (володіння базою академічних знань, що сприяє розумінню педагогічних процесів і допомагає їх впровадженню в процес освіти і виховання) [4, 7].

Поєднуючи виконання всіх цих функцій, вчитель здійснює розвиток, освіту і виховання та відповідає за них. Крім надання знань, він повинен бачити соціальні, моральні та емоційні проблеми школярів: орієнтуватись у психологічній ситуації дитячого колективу, вміти визначити лідерів, мати з ними позитивний контакт, ставити самому собі високі моральні і професійні вимоги, власним прикладом пропонувати учням моделі поведінки або дій. Тому для вчителя дуже важливо мати авторитет у класі. Саме він повинен чітко визначити для дітей, що дозволено, а що – ні, намагатися знайти баланс між авторитарним і демократичним стилем спілкування і роботи з дітьми. Товариські і довірливі відносини між учителем і школярами мають співіснувати з усвідомленою субординацією, повагою і дисциплінованістю. Адже вчитель не повинен зловживати своєю владою і не ставати диктатором своїх власних ідей. Учні очікують, що педагог дасть їм відчуття безпеки, через те, що він справедливий, може впоратися із проблемами, правильно розсудити складну ситуацію. Дуже важливо берегти і зміцнювати цю дитячу віру.

Звернемо увагу на особливості педагогічної роботи, які виділяють педагоги Голландії як важливі у процесі виховання громадянської особистості:

– індивідуальний підхід, надання кожному учневі персональної уваги з урахуванням особистих властивостей;

– контролювання процесів навчання;

– сприяння співпраці в різних напрямках: з учнівськими колективами, батьками, урядовими і неурядовими організаціями; в професійному педагогічному плані – з організаціями, що забезпечують теоретичну і методичну базу школи, з видавництвами;

– диференційований підхід до учнів з різними можливостями і здібностями;

– підтримка учнів, що переходять із однієї ланки освіти в іншу, особливо із початкової школи в середню. Виявляється той факт, що вчителі середньої школи дуже часто не компетентні в питаннях щодо змісту освіти початкової школи, що має негативні наслідки. Тому важливе співробітництво в цьому аспекті вчителів всіх ланок школи між собою і з учнями;

– групова форма навчання, яка моделює співіснування у суспільстві;

– робота з дітьми, що виховуються у сім'ях, де батьки не є голландцями. Досить часто зустрічається збіг навіть трьох культур в одній родині, зокрема, мати і батько мають різні національності, є носіями різних національних культур, а дитина народилася або отримує освіту в Нідерландах. Тобто до основ двох національних культур, двох мов, носіями яких є батьки, приєднується мова і культурна та національна спадщина Нідерландів. Варто зауважити, що система освіти в країні сприяє підтримці родинної культури. Якщо є потреба, держава може фінансувати роботу педагогів-спеціалістів;

– робота з учнями різних національностей. В класі можуть навчатися діти із різних країн, найчастіше сусідніх; полікультурна модель суспільства;

– оптимізація процесу навчання, в якому одну із головних ролей відіграє особа вчителя. Певні особливості відзначаються у початковій школі. В ранньому дитячому віці педагог, крім дидактичних функцій, має виконувати функцію, близьку до родинної. Надалі вчитель може стати старшим товаришем для дитини, що позитивно впливає не тільки на навчання школяра, а й на виховні процеси, які комплексно формують у дитини громадянські позиції. Дитині необхідна емоційна підтримка дорослої людини, керівництво в елементарних діях і вчинках та їх коригування [4].

Перед сучасними вчителями постають проблеми, з якими вони стикаються протягом життя і роботи, які треба знати, очікувати і вміти їх розв'язати. Значну роль у ефективному вихованні майбутнього громадянина відіграють заклади, що займаються підготовкою вчителів. Вони мають надавати необхідні знання і формувати громадянські позиції особистості самого вчителя [5]. В "Декларації принципів толерантності", що була схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО в Парижі 16 листопада 1995 р., зазначалося: "слід приділяти особливу увагу питанням підвищення рівня педагогічної підготовки, навчальних планів, змісту підручників та занять, удосконалення інших навчальних матеріалів, застосовуючи нові освітні технології з метою виховання чуйних і відповідальних громадян, відкритих до сприйняття інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами" [2, 12]. Проблема підготовки вчителів щодо професійної, моральної і соціальної функції в класі непокоїть багатьох освітян Європи, зокрема Нідерландів. У багатьох педагогічних інститутах, що готують вчителів початкових класів, дослідниками відзначається недостатність вивчення питань громадянської освіти через перевантаженість навчальної програми. Останніми роками помітні зрушення в цьому процесі у галузі підготовки вчителів середньої школи, а також надання належної уваги індивідуальному розвитку студентів. Педагогічними інститутами розглядається два напрямки роботи: посилення уваги до ролі школи та самих інститутів, що готують вчителів. У майбутніх педагогів формують почуття індивідуальної педагогічної відповідальності, що має стати фундаментом особистості вчителя і допомагати його роботі.

У відділі соціальних дисциплін Навчального факультету Інституту вищої освіти у місті Леувардені розроблений навчальний план (1997), у якому подається бачення місії сучасного і майбутнього вчителя. В концептуальних положеннях цього плану вона має таке формулювання: "Протягом навчання перед студентами постають актуальні проблеми світу, вони стикаються з подіями сьогодення. Студенти усвідомлюють той факт, що вони громадяни в багатокультурному суспільстві, яке базується на ідеях рівності і поваги одне до одного, принципах вільного вибору, зокрема політичного і власних уподобань" [4, 10]. Цей навчальний план передбачає вивчення таких тем: "Особистість і суспільство", "Полікультурне суспільство", "Європа". Вчитель спочатку повинен сам усвідомити те, чого він буде навчати дітей. Крім розширення власних знань з цих тем, у процесі навчання студенти усвідомлюють свою громадянську позицію, яка має бути одним із чинників професіоналізму майбутніх педагогів.

Сьогодні суспільство прийшло до висновку, що закони, які воно створювало й удосконалювало протягом тривалого історичного проміжку, часто не працюють, громадяни мають права, про які знає і якими цікавиться менша частина з них. Стан демократичних процесів суспільства схожий на механізм, що гарно розроблений і зібраний, але не має сили, яка примусила б його працювати на повну потужність. Сама людина, добре освічена, з

фундаментом національних і загальнолюдських цінностей, активною життєвою позицією громадянина і патріота рідної держави має стати цією силою.

Сьогодні голландські науковці проблемою виявленням причин підвищення уваги до проблеми розвитку громадянської освіти. Ці причини, на думку вчених, повинні бути знайдені у проблемах і протиріччях самого суспільства. Людина як індивід отримала більше свобод, більше можливостей, але це не завжди мало позитивні результати. Вплив на особу таких важливих раніше інститутів, як сім'я, церква, держава став значно меншим. Кожен вирішує власне для себе, що – добре, а що – ні; кожен громадянин намагається бути прагматичним у питанні етики; кожен думає, відчуває, оцінює власні або суспільні події чи явища, керуючись тільки власною думкою.

Нідерланди – багатонаціональна країна. Мультикультурне суспільство, змішування моральних цінностей, етичних норм, з одного боку, мають позитивний характер для всього суспільства. Спостереження за культурою, традиціями, особливостями іншої національної спільноти або зацікавленість ними сприяють розвиткові суспільства взагалі. З іншого боку, необхідність народів різних національностей жити разом зменшує особисті свободи, що, в свою чергу, викликає конфлікт у суспільстві. Не завжди легко жити разом у мирі, злагоді і взаєморозумінні, поважаючи один одного. Такі важливі поняття громадянськості, як толерантність, ненасильство, лояльність, солідарність не отримують належної уваги. В документах, що визначають політику в галузі освіти, Міністерства освіти і науки Нідерландів зазначається, що педагогами має бути знайдений новий баланс між індивідуальністю і відчуттям спільності, між індивідуальною свободою і відповідальністю за інших. Саме на розв'язання таких питань має бути спрямована дія громадянської освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник / П.Р.Ігнатенко, В.Л. Попружний, Н.І.Косарєва, Л.В.Крицька. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252с.
2. Декларація принципів толерантності / Національна комісія України у справах ЮНЕСКО – К., 1995.- 14с.
3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). – К., 1994. – С. 6.
4. Education and citizenship in the Netherlands: Paper for discussion /text Remy Wolfs. – National Institute for Curriculum Development, Enschede, the Netherlands – 1997. – 24p.
5. Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends / ed. by M.Galton and B.Moon. – The Council of Europe and David Fulton Ltd, 1994. – 228p.
6. Olgers A.A.J. Civic education and societal and politicsl education in the Netherlands // Education for democratic citizenship 2001-2004. Council for cultural cooperation. – Strasbourg, 2001. – 12p.

Наталія КОЗАК

ШКОЛА І МІГРАЦІЯ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

Наявність у школах Німеччини дітей, батьки яких емігрували, призвела до написання низки педагогічно-теоретичних і педагогічно-практичних робіт. Такі дослідження спершу називали різними поняттями, а нині узагальнили як "інтеркультурне навчання". Необхідно зазначити, що еміграція – не єдина причина інтеркультурності німецької шкільної освіти.

Щодо контексту "еміграція – школа", то понад 10% дорослого населення старих федеральних земель (з них 12% складали учні шкіл) у правовому значенні підпадало під категорію "іноземці". Більшість складали групи людей, які в 1955-1973 рр. прибули з восьми країн світу. Вони втікали від важкої економічної і соціальної ситуацій, частково від диктаторських політичних відносин [1, 3]. Емігранти прибули, щоб заробити грошей, підтримати свої сім'ї, а згодом, повернувшись, мати можливість працювати і проживати у стабільніших умовах. Водночас прибульці пізнавали світ, який виглядав незнайомим, сучаснішим, порівняно з рідними місцями. Біографічні дослідження розкривають багатогранність мотивацій, але у кожному випадку і для чоловіків, і для жінок "стажування" у Німеччині було нетривалим. Це відповідало тодішній політиці країни, адже мова не йшла про еміграцію, а лише про забезпечення ринку праці. Цей процес "обігу" називався ключовим

словом: емігрувати для можливості працювати і таким чином гарантувати розвиток соціалістичної системи (з різних причин з'являлись вакансії на робочих місцях). Отож їх заповнювали нові емігранти. Понад 16 млн. чоловік, прибувши у Німеччину, таким чином були працевлаштовані. Система "обігу" різко змінилась в умовах економічної раціональності, а пізніше як німецька сторона, так і емігранти цілком визнали: прибулі на заробітки отримали можливість поступово зміцнювати позиції свого перебування [2].

Коли бум закінчився і в різних секторах економіки, особливо там, де була задіяна іноземна робоча сила, зросло безробіття, коли спостерігався процес повсюдного звільнення тих працівників, які ставили вимоги до суспільного і державного виробництва у країні перебування, аж тоді уряд Німеччини почав аналізувати ситуацію. Державні намагання скоротити кількість іноземців, які вже проживають у країні і які ще прибувають, призвели до протилежного. Призупинка вербування посилила необхідність залишатись мандрівникам на довгий час у Німеччині. Це позначилося на тодішніх політичних відносинах. Врешті-решт емігранти змогли отримати громадянство з усіма відповідними правами. Результатом цього стала повсюдна побудова емігрантської сітки зв'язків, магазинів, об'єднань, культурних місць. Без політики еміграції і політики інтеграції Федеративна Німеччина фактично стала б державою емігрантів.

Другу групу емігрантів нині складають утікачі – люди, які прибули, шукаючи притулку. Вони були прийняті як континентальні втікачі, або втікачі внаслідок громадянської війни. "Прийняті" – означає для багатьох із них не більше як "вигнанці". Статус цих людей передбачав непевне майбутнє у Німеччині щодо прожиткового мінімуму, особливо для дітей, які прибули разом з батьками чи тут народились.

Картина еміграції була б неповною без великої групи переселенців (початок 1933 р.). Довгий час вони були відсутніми у даному дослідженні, адже йшлося лише про "проблеми іноземців", "шкільні проблеми зарубіжних дітей" [5]. Переселенці вважаються фактичними німцями, однак ця група сьогодні розглядається, коли мова йде про інтеграцію у суспільство і школу, адже існують культурні розбіжності, постійно змінний склад емігрантів. Держава виділяє допомогу на інтеграцію, проте дошкуляє дискримінація новоприбулих з боку частини місцевого населення. Нині у шкільній сфері також спостерігаються подібні проблеми – як для групи емігрантів, так і для переселенців.

Відбулась еміграція, через яку суспільство змінилось і в рамках якої необхідні зміни пройшли й у школі. Отож, цілком назріла політика еміграції та інтеграції, відтак – зміни в системі освіти. Нормальне суспільство є національно гомогенним, тому закономірною є інтеркультурна політика Німеччини, де народ особливо шанує своє походження, культуру, мову. Цей вияв гомогенітету є визначальною передумовою здорового суспільства [1, 4]. Рівноправ'я означає рівність національних меншин Німеччини.

Поняття здорового німецького суспільства нині особливо тісно пов'язане з імпліцитними (прихованими) та визначеними (зрозумілими) цілями школи. Загальний шкільний обов'язок полягає в тому, щоб суттєво розширити здібності та уміння учнів, які були б бажаними для соціального й економічного розвитку певної країни. Завдання освітянських інституцій – готувати людей, які чесно служать державі, підпорядковуються схемі національного "Ми". В центрі цього залишились мовна, культурна та ідеологічна гомогенізація.

Отож, рівноправ'я і рівність також тісно переплелись в освітньо-політичних напрямках. Школа у країні емігрантів, школа у культурній диференційованій країні, звичайно, може означати утвердження інтеркультурного навчання. Важливо, щоб досвід Німеччини мав успіх і його запозичали інші держави. Йдеться про те, щоб створити у школі атмосферу, яка поєднує рівноправ'я з правом на різноманітність.

Розглядаючи питання про інтеркультурну перебудову школи, слід вказати на неодмінні процеси, які повинні мати місце. Зокрема, навчальні дисципліни повинні пробуджувати в учнів здивування, спонукати до дебатів про правильне і фальшиве і на цьому ґрунті кооперувати спільні інтереси і т.д. Таким чином, завдання освітян – розвивати відповідні уміння, необхідні для мультикультурного цивілізованого суспільства.

Що означає інтеркультурне навчання та інтеркультурна школа?

Інтеркультурна школа: відкриває доступ до різних культурних традицій, завдяки цьому вона розглядає кожну традицію як існуючу і змінну, сприяє кооперації між людьми різних традицій; дає можливість набути досвіду рівноправ'я; усіляко сприяє розвиткові здібностей учнів, що є необхідним у глобалізованому, мультикультурному світі; готує учнів до активної позиції у суспільному житті.

Багато вчителів із власної ініціативи втілює певні аспекти інтеркультурного навчання, але більша частина педагогів через суб'єктивні фактори заважає федеральному шкільництву. Сприяти перебудові закладів освіти Німеччини означає: по-новому проводити професійну підготовку вчителів. Перед освітою стоять питання: чи сприяють підготовці інтеркультурного навчання релевантні мовні знання емігрантських груп; чи розроблені заходи щодо спілкування з незнайомим; чи передбачена підтримка знайомства з расистськими групами; чи проводиться навчання мусульманського релігієзнавства? Відповідні питання стоять перед вчителями і переселенцями, які здобувають освіту педагога.

1. Як сьогодні виглядає вчительська колегія (рада)? Чи наявні в ній члени емігрантських груп у відповідному співвідношенні?

2. Що складає фаховий аспект? Чи беруться у процесі навчання до уваги так звані похідні мови емігрантів, чи розвивається наявна двомовність? Чи є поряд з уже відомими уроками заняття з ісламської релігії? Чи наявні змістовні і методичні проекти для дисциплін, що могли б розвинути здібності багатозначної толерантності, емпатії, які є необхідними для активної участі у житті сьогоднішнього суспільства? Чи передбачені у навчальному процесі уроки німецької мови, історії традицій, культурних звичаїв тих країн, до яких причетні через своїх батьків діти з емігрантських груп?

3. З чим безпосередньо пов'язане питання про навчальний матеріал? Чи комплектувати його інформацією про культурну більшість і про результати еміграції у Федеративну Німеччину, довідками про історичний чи соціальний стан справ, порадами, які сприяють інтеркультурному досвіду?

В кінцевому результаті інтеркультурне навчання вимагає організації занять і методів їх проведення, які дають можливість випробовувати і розвивати інтеркультурні здібності. Необхідною умовою має бути наявність приміщення і часу для дієво зорієнтованого проектного і продуктивного навчання. Особливо тісно переплітаються проблеми школи з комунальними (муніципальними) умовами навколишнього світу.

Необхідно зазначити, що школа як окрема соціальна одиниця не зможе змінити суспільство. Успіх інтеркультурного навчання, глибина і тривалість його дії суттєво залежать від обставин, з якими учні знайомляться поза межами школи. Одночасно існує, дещо у меншій мірі, зворотна залежність: досвід кооперації, взаємного навчання та визнання зміцнює кожну особистість. Це допомагає зберегти вимоги домінантного суспільства, а також побудувати релятивні педагогічні форми цивільного співжиття.

Інтеркультурна школа може ще й з іншого боку впливати на суспільство, допомагаючи йому у інтеркультурному навчанні. Тоді школа у дуже загальному значенні виконує політичну функцію. За останні 20 років нарешті мова знову йде про політику інтеграції, зважаючи на потреби суспільства. Якщо ці намагання матимуть успіх, то дослідження будуть не ізольованими, а пов'язаними у педагогічно-політичній системі. У такому зв'язку школа відіграє певну роль: вона є місцем, де зустрічаються люди, які належать до різних груп; де починаються безперервні інтеграційні труднощі; де можна набути відповідного досвіду і застосовувати його на практиці.

Важливим у цьому зв'язку залишається контакт учнів зі своїми батьками. Меморандум 1979 р. поставив перед Німеччиною ряд вимог. Політики вирішили, що інтеграція повинна стати завданням самих емігрантів і деяких спеціалістів у галузі соціальної педагогіки. Але була допущена одна помилка: за нормою названого меморандуму "інтеграція і політика інтеграції стосувалась лише так званої другої генерації емігрантів, дітей і молоді. Інтереси їхніх батьків були упущені" [1, 25]. Сьогодні німецьке суспільство не може допустити повторення у плануванні державної педагогічної інтеграції другої помилки. Інтеркультурне навчання учнів, його вплив на суспільство будуть сприятливими, якщо батьки братимуть активну участь у

житті "шкільної спільноти". Мова йде не лише про батьків дітей-емігрантів, а загалом про батьків, у яких є діти-школярі.

У німецьких університетах майбутнім учителям пропонують участь у роботі над проектом "Виховання і комунікація". Студенти об'єднуються в малі групи, предметом вивчення яких є поведінка дітей ненімецької національності. Учасники групи відвідують школи, де навчаються діти з Туреччини, Греції, Італії, знайомляться з батьками, розширюють свої знання про культуру, історію цих країн, тренують навички спілкування.

Вагомим залишається питання психолого-педагогічної підготовки вчителів національних меншин у школах Німеччини. Німецькі вчителі відвідують спеціальні курси, які організовуються університетами і закладами вищої педагогічної освіти. Під час занять велика увага звертається на питання, які безпосередньо торкаються специфіки педагогічної роботи з дітьми емігрантів.

Суспільна інтеграція припускає активну позицію усіх верств населення, які можуть споглядати, переживати, обговорювати і планувати.

Досвід Німеччини цікавий для України з двох причин:

– *по-перше*, з кожним роком все більша кількість українців упродовж тривалого часу працює за межами держави, в тому числі і в Німеччині;

– *по-друге*, Україна є багатонаціональною державою, тому інтеркультурна спрямованість освіти, характерна для Німеччини, може бути при певних застереженнях використана й у нас.

ЛІТЕРАТУРА

1. Geiger K. Die Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft und die Chancen einer interkulturellen Pädagogik // E.Gropper u. H.-M.Zimmermann (Hg.): Zuwanderung und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche. – Stuttgart, 2000. – S.11-31.
2. Hubermas Y. Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat // Taylor Charles. Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. – Frankfurt a.M., 1993. – S.147-196.
3. Heitmeyer W. Das Desintegrations – Theorem // Das Gewalt – Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeidliche Gewalt und Rechtsextremismus. – Frankfurt a. M., 1994. – S.29-69.
4. Krüger-Potratz. Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. Auft, Münster (interkulturelle studien, 33), 2001. – 188 p.
5. Nieke W. Multikulturelle Gesellschaft und Interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik // Die Deutsche Schule. – 1986. – H.4. – S.462-473.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Валентина БУЧКІВСЬКА

СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Метою реформи школи, яка розпочалась в Україні, є вихід на новий рівень розвитку освіти, створення такої її системи, яка забезпечує в процесі навчання умови для найефективнішої самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, формування основних життєвих компетенцій, вміння ефективно взаємодіяти з іншими в процесі діяльності. Умовою реалізації цієї мети є педагогічна парадигма особистісно орієнтованого підходу. Сутність її полягає в тому, що неповторність особистості, її суб'єктний досвід не тільки приймається і поважається педагогами, а й визначається фактором педагогічного процесу. Процес навчання і виховання будується з урахуванням суб'єктного досвіду учнів. Сьогодні ця парадигма розробляється на філософському, теоретико-педагогічному і технологічному рівнях. Тому саме зараз в багатому й оригінальному педагогічному досвіді А.Макаренка слід виокремити педагогічні інструменти особистісно орієнтованого підходу до вихованців. Для того, щоб вирішити це завдання, необхідно дослідити, в якому стані перебуває теоретична розробка парадигми особистісно орієнтованого підходу.

В 90-х роках XX ст. в педагогічній літературі з'явився термін "особистісно орієнтоване навчання". Ще й досі його сприймають неоднозначно. Є, зокрема, два тлумачення цього поняття: 1. Реалізація індивідуального підходу у навчанні через матеріал різного рівня складності, поділ учнів на групи різних рівнів навчальних можливостей. 2. Інноваційний навчальний процес, у якому доцільно використовувати різні форми диференційованого навчання.

Протягом останнього десятиріччя багато вчених вели пошуки в цьому напрямку, є ґрунтовні наукові розробки (І.Беха, Є.Бондаревської, С.Подмазіна, І.Якиманської). За цей час сформувалася нова педагогічна парадигма – особистісно орієнтований підхід в освіті. Він ґрунтується на тому, що в освітньому процесі інтегративно взаємодіють два види діяльності: навчання (нормативно-освітня діяльність суспільства) й учіння (індивідуально значуща діяльність окремого індивіда). Вивчення цієї інтеграції виокремлює ряд позицій, на яких ґрунтується особистісно орієнтоване навчання. А саме: "особистісно орієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності (освітній процес особистісно орієнтованого навчання надає можливість кожному учневі, спираючись на його здібності, нахили, інтерес, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці); зміст освіти, її засоби і методи підбирають і організовують так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид і форму; критеріальна база особистісно орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь, навичок, а й сформованість певного інтелекту, освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є важливим засобом становлення духовних і інтелектуальних якостей учня, що є основною метою сучасної освіти; навченість і освіченість не тотожні за своєю природою і результатами. Навченість через оволодіння знаннями, вміннями, навичками забезпечує соціальну і професійну адаптацію в суспільстві. Освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення, широкого використання суб'єктивного досвіду, інтерпретації і оцінки фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх установок; особистісно орієнтоване навчання побудоване на принципі варіативності, тобто визнанні різноманітності змісту і форм

навчального процесу, вибір яких має здійснювати вчитель-предметник, вихователь, з урахуванням мети розвитку кожної дитини, її педагогічної підтримки в пізнавальному процесі, складних життєвих обставинах" [7, 5-6].

Особистісно орієнтоване навчання передбачає визнання учня основним суб'єктом процесу навчання, розвиток індивідуальних здібностей, спрямований розвиток суб'єктивного досвіду учня у процесі навчання.

Таким чином, за особистісно орієнтованого підходу розвиток учня як особистості відбувається не лише шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду. Щоб забезпечити досягнення такої мети, треба організувати навчальний процес, що відповідає певним вимогам, а саме: "навчальний матеріал (характер його викладу) має забезпечувати вияв змісту суб'єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання; виклад знань у підручнику (вчителем) має бути спрямований не тільки на поширення їхнього обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на перетворення наявного досвіду кожного учня; у процесі навчання необхідне постійне погоджування досвіду учня з науковим змістом пропагованих знань; активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності має забезпечувати його самоосвіту, саморозвиток, самовияв у ході оволодіння знаннями; навчальний матеріал має бути організований таким чином, щоб надати учневі можливість вибору під час виконання завдань, розв'язання задач; необхідно стимулювати учнів до самостійного вибору і використання найбільш значущих для них способів обробки навчального матеріалу; вводячи знання про прийоми виконання навчальних дій, необхідно виділити загальнологічні і специфічні предметні прийоми навчальної роботи з урахуванням їхньої функції в особистісному розвитку; необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, а й процесу навчання, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал; освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб'єктивної діяльності. Для цього необхідне виділення одиниць навчання, їх опис, використання вчителем на уроці, в індивідуальній роботі (різних форм корекції, репетиторства)" [7, 28-29].

С.Подмазін вважає, що з філософської точки зору головним результатом особистісно орієнтованої освіти є подолання відчуження особистості від результатів освітньої діяльності і сприяння становленню особистості як суб'єкта діяльності, соціальних відносин, носія певної системи цінностей та компетентності в основних сферах життєдіяльності. Одним з інтегративних компонентів особистісно орієнтованої освіти є виховання, яке в цьому контексті набуває нових ознак і змісту.

Саме така виховна система, елементами котрої є результати діяльності вихованців, які є суб'єктами цієї діяльності і носіями соціальних відносин, що формуються у цій діяльності, – це виховна система А.Макаренка.

Виховання – абстрактна категорія. С.Подмазін визначає його як процесуально-вольову категорію: "Особистісно орієнтоване виховання – це утвердження особистості як вищої цінності буття, навколо якої ґрунтуються решта суспільних пріоритетів, навіть істина при цьому виступає не як ціль, а як засіб розвитку духовності особистості. При цьому все, що вона так чи інакше включає до предметної і психічної діяльності, складає середовище її виховання, середовище освіти особистості" [6, 170-171]. Освітнє середовище створює умови для розвитку особистості лише тоді, коли вона виступає суб'єктом діяльності, коли в процесі діяльності формуються її потреби у досягненні певних результатів, у творчості.

Особистісно орієнтоване виховання є процес, характер якого визначається метою. Якщо "особистісно орієнтоване виховання – це утвердження особистості як вищої цінності буття", то воно можливе за умови пробудження в особистості потреб у самореалізації і самовдосконаленні. Їх складовими є потреби пізнання, потреби у позитивних стосунках з оточуючими. На цій основі виникає позиція доброзичливого, позитивного ставлення до світу, до людей. Особистісно орієнтований підхід створює умови для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, а відтак поваги до інших особистостей. З цих суб'єктивних потреб логічно випливає об'єктивна мета особистісно орієнтованого виховання – створення умов для виховання моральної, мудрої, спрямованої на самовдосконалення особистості.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу можлива за певних умов:

а) психологічних: розвиток рефлексії вихованців, уміння осмислювати й оцінювати свої вчинки, прогнозувати їх наслідки; узгоджувати власні бажання, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для свободи вибору виду діяльності і способів досягнення мети, формувати розуміння відповідальності за власний вибір;

б) методичних: гармонізувати бажання і цілі вихованця з його можливостями і вимогами середовища; забезпечувати особистий контакт учителя й учнів на основі утвердження людської гідності, поваги, відповідальності; культивувати діалогічні форми педагогічної взаємодії вихователя і вихованців, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; спонукати учнів до вироблення власних моделей поведінки і діяльності, пошуку методів їх реалізації; вміння взаємодіяти з людьми у різних видах діяльності (пізнавальній, естетичній, трудовій тощо);

в) професійно-педагогічних: розвивати емпатію як визначальну якість педагога, який забезпечує особистісно орієнтоване виховання; вміння співчувати вихованцеві, співпереживати, виявляти доброзичливість; вміння бачити в кожному вихованцеві неповторну індивідуальність і, спираючись на її емоційну сферу, розвивати гуманістичні почуття; створювати для вихованців ситуації особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; здійснювати діяльність вихованців у багатоваріантних гнучких формах, які відповідають віковим особливостям, особливостям соціального середовища; ставити перед дітьми зрозумілі і посильні вимоги у чіткій і доброзичливій формі.

На сьогодні простіше передати зміст особистісно орієнтованого підходу через усталені педагогічні поняття: *мету*, *завдання*, *шляхи*, *принципи*, *методи*, *прийоми*, *способи дії*. Хоча найглибше, найсуттєвіше в особистісно орієнтованому підході – це перегляд пріоритетів у сфері педагогічних стосунків і педагогічних завдань. Ця проблема глибоко проаналізована професором І.Бехом. В її обґрунтуванні він виходить з такої тези: "Набуття людиною достатнього життєтворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних смислів її буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних моральних норм. Свою життєстверджуючу функцію вони можуть сповна реалізувати, якщо будуть внутрішньо сприйнятими особистістю, стануть для неї невід'ємною частиною уявлення про саму себе. Лише особистісно зорієнтованому вихованню під силу досягнення цієї особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження" [1, 13].

Це та позиція, на якій ґрунтується педагогічна система А.Макаренка. Це момент актуалізації його досвіду, його спадщини для ефективного вирішення сучасних виховних проблем. "Хоч би якою цільною здавалася нам людина у порядку широкого абстрагування, все ж люди являють різноманітний матеріал для виховання, і "продукт", що ми випускаємо, теж буде різноманітний. Загальні і індивідуальні якості особи в нашому проекті утворюють дуже заплутані вузли... Організаційним завданням може бути тільки створення методу, який, будучи загальним і єдиним, в той самий час дає можливість кожній окремій особі розвивати свої особливості, зберігати свою індивідуальність" [4, 311-312].

А.Макаренко створював колектив як головну силу, що формує особистість, відкидаючи прийоми старої школи, які зводилися до моралізування. "Захищаючи колектив в усіх точках його дотику з егоїзмом особистості, колектив тим самим захищає і кожну особистість, і забезпечує для неї найбільш сприятливі умови розвитку. Вимоги колективу є виховними, головним чином по відношенню до тих, хто бере участь у вимозі. Тут особистість виступає у повній позиції виховання – вона не об'єкт виховного впливу, а його носій – суб'єкт" [3, 76].

Для того, щоб дитина з об'єкта виховання перетворилася на суб'єкт, необхідне формування певних внутрішніх позицій педагога. По-перше, це справжній інтерес і повага до особистості дитини як до неповторного і перспективного явища світу. По-друге, порівняння розвитку особистості не стільки з іншими особистостями, як з попереднім її рівнем. По-третє, активне використання методу позитиву в оцінці вчинків дітей. Тобто, коли позитивні вчинки стають помітними, викликають позитивні емоції вихователя, а негативні він вдумливо аналізує разом із вихованцем, спонукаючи до рефлексії. І.Бех у зв'язку з цим зазначає: "особистісно зорієнтована технологія принципово виключає ситуації, коли старання вихованця досягти певних виховних цілей не помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене

незадоволення, підкреслюється його невідповідність тим чи іншим суспільним нормативам, навіюється, що дитина не така, якою її хотіли б бачити дорослі" [1, 13]. По-четверте, позитивно-емоційне сприйняття педагогічного процесу як процесу розвиваючої комунікації вихованців і вихователів.

Особливість особистісно орієнтованого підходу до вихованця в педагогічній спадщині А.Макаренка полягає в тому, що найефективніше такий підхід здійснюється через колектив. Ефективне спілкування педагога з вихованцем відбувається переважно в процесі активного життя і діяльності дитини в колективі, безпосередньої участі в колективній праці і навчанні. Педагог за такого підходу до виховання виступає як член того ж колективу. Такий стиль спілкування створює атмосферу довіри і співробітництва, що дуже важливо для здійснення особистісно орієнтованого підходу до виховання і формування стійких соціальних якостей особистості. В таких умовах діяльність педагога стає більш дієвою, вона здійснюється у найрізноманітніших формах: він повинен створити позитивний мікроклімат у колективі, налаштувати його членів на такий виховний вплив, який повною мірою враховує індивідуальні особливості кожної особистості, індивідуально-конкретні випадки її поведінки. "Нам доводиться щохвилини мобілізовувати нашу думку і досвід, наш такт і волю, щоб розібратися в різноманітних проявах, бажаннях, прагненнях колективу і допомогти йому порадою, впливом, думкою, а іноді навіть і нашою волею" [4, 382].

А.Макаренко не абсолютизував форми колективного впливу на особистість. Він вважав, що в практиці виховання часто виникають ситуації, коли найбільш ефективним є безпосереднє спілкування педагога з вихованцем, індивідуальний вплив на нього. У зв'язку з цим він образно писав, що якщо одні деталі людської поведінки можна робити в стандартному, загальному порядку, то інші деталі потребують індивідуальної обробки. Перш за все це стосується виявлення талантів у вихованців, розкриття і формування їх здібностей до певної діяльності. "Втиснути" кожну особистість в єдину програму, єдиний стандарт і цього стандарту добиватись – це означає, писав А.Макаренко, пожертвувати індивідуальною неповторністю, своєрідністю, особливою красою особистості. "Цілі індивідуального виховання полягають у визначенні і розвитку особистих здібностей і устремлінь не тільки в галузі знання, але і в галузі характеру" [2, 444].

Перехід до парадигми особистісно орієнтованого виховання має в своїй основі суб'єкт-суб'єктні стосунки, коли у виховному процесі вихователь і вихованець взаємодіють як рівноправні суб'єкти з різним життєвим досвідом і різними завданнями. Але від оголошення колишнього об'єкта виховання – суб'єктом, суть виховного процесу не зміниться. Умовою такої суб'єктивізації є перетворення зовнішніх вимог вихователя у внутрішні вимоги вихованця до себе, а механізмом – колектив. В цьому – психологічна сутність методу "паралельної дії". Вихователь методами соціальної і психологічної актуалізації, переконання формує виховне завдання в колективі, а особистість, як член колективу, привласнює його в процесі взаємодії як власне завдання.

Підсвідомо або й усвідомлено особистість розуміє, що можливість її незалежності й свободи пов'язана з суспільством. Цінуючи власну свободу, особистість має цінувати суспільство, в якому живе. Реалізація цього об'єктивного процесу пов'язана з умінням гармонізувати особисте і суспільне, власні інтереси й інтереси колективу, індивідуалізм і колективізм. Результатом такої гармонізації є свобода і відповідальність як визначальні якості особистості.

У педагогічній спадщині А.Макаренка вирішення цієї проблеми закладено у реалізації в педагогічному процесі двох груп цінностей. Перша група – індивідуальні цінності особистості: етична й естетична культура, працездатність, освіченість, свобода, відповідальність, оптимістичність, динамізм, здоров'я; друга група – суспільні цінності особистості: демократичний і гуманний колектив, змістовна суспільна діяльність (гра, праця, навчання, творчість), умови для різнобічного розвитку і збереження здоров'я. Ідейно пріоритетними для А.Макаренка були індивідуальні цінності особистості, але в логіці розвитку виховного процесу він розпочинав з утвердження суспільних цінностей, бо вони стали фактором формування і реалізації цінностей особистих. Це важкий і складний педагогічний процес перетворення зовнішньої вимоги у внутрішню потребу, коли це відбувається, тоді починається справжній ефективний і неперервний процес самовдосконалення.

Відомо, що соціальна цінність особистості, її самопочуття і ступінь задоволення залежать від співвідношення між особистим і суспільним, матеріальним і духовним, споживацькими і творчими інтересами, потребами і цінностями. Якщо є гармонія цих інтересів, то й сама особистість є гармонійною.

Комунарський досвід життя в здоровому, красивому, доброму колективі, навички підкорення його виборним органам і вміння, у разі необхідності, карати – все це, поряд із щирою увагою і діловою турботою про товаришів, широкими інтересами, допомагало колишнім вихованцям легко налагоджувати дружні зв'язки в колективі, де вони працювали.

Очевидно, що педагогічні позиції, на яких ґрунтується сучасна педагогічна парадигма особистісно орієнтованого виховання і на яких ґрунтується педагогічна система А.Макаренка, співпадають. Це такі позиції:

- визнання самоцінності і неповторності особистості;
- створення умов для якнайповнішої реалізації природних сил особистості в педагогічному процесі;
- суб'єкт-суб'єктна позиція у стосунках вихователя і вихованця, коли дитина виступає суб'єктом пізнання і спілкування.

Особливістю педагогічної системи А.Макаренка є те, що вона будується на визнанні діалектичної єдності особистісного і колективного в реалізації особистісно орієнтованого підходу до вихованців.

Такий підхід відкриває нові можливості для розвитку глибинних духовних потенцій дітей, виховання в них гуманізму як світоглядної позиції, на якій базується ставлення до навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 1999. – №12. – С.13-16.
2. Макаренко А.С. Додатки: Твори. – К., 1954. – Т.5. – С.413-453.
3. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М., 1972. – 334с.
4. Макаренко А.С. Педагоги знизують плечима: Твори. – К., 1954. – Т.2. – С.379-386.
5. Макаренко А.С. Статті і виступи з загальних питань комуністичного виховання: Твори. – К., 1954. – Т.5. – С.301-412.
6. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе // Директор школы. – М. – 1996. – 96 с.

Ангеліна КОРОБЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я – НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Здорова дитина, підліток, юнак – це комплексне державне завдання. Подібна проблема не тільки медична, а й психолого-педагогічна та культурологічна. Необхідно усвідомити усім, що здоров'я населення – головна та основна проблема нашої країни, оскільки увесь державний потенціал – і економічний, й творчий, усі перспективи соціального й економічного розвитку, забезпечення обороноздатності, високого рівня життя, науки, культури – може бути забезпечений тільки завдяки вихованню здорового молодого покоління. Людина має право на здорове і повноцінне життя в гармонії з природою. Забезпечення цього вимагає зміни стереотипів цінностей, гуманізації суспільства, активізації соціальної політики і забезпечення соціальних гарантій населенню. З цією метою необхідно виховувати у населення, особливо у молоді, бережливе ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих, пропагувати здоровий спосіб життя, посилювати боротьбу з палінням, пияцтвом та іншими шкідливими звичками, сприяти розвитку фізкультури та спорту, служб гігієни.

Необхідність таких предметів як екологія, валеологія, безпека життєдіяльності в освітньому процесі пояснюється насамперед тим, що людина як біосоціальна істота пов'язана з процесами, які відбуваються в біосфері. Остання стала об'єктом людської діяльності,

активність якої різко зросла в епоху науково-технічного прогресу. Науково-технічна діяльність людини докорінно перетворила біосферу та змінила середовище проживання. В результаті цього виникла гостра необхідність комплексного дослідження проблем людини, її здоров'я і факторів, які впливають на рівень здоров'я в антропогенно зміненому средовищі проживання.

Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), здоров'я населення визначається в основному чотирма групами факторів:

- спосіб життя (50 %);
- середовище проживання (20 %);
- спадковість (20 %);
- якість медико-санітарної допомоги (10 %).

Середовище, де мешкає людина, різнокомпонентне, воно багато в чому визначає спосіб життя та спадкові тенденції населення. Від стану навколишнього середовища залежить здоров'я людини. Прикладів залежності якості здоров'я від якості навколишнього середовища можна навести багато. Антропогенний вплив на природу порушує динамічну рівновагу, перевищує її відновлювальний потенціал, а це, в свою чергу, зумовлює незворотні зміни природного середовища і, як наслідок, згубно діє на людину.

Сучасні екологічні проблеми, їх несприятливий вплив на здоров'я людей, що полягає в розвитку як неспецифічних змін у метаболічних та імунній системах, так і в мутагенних і канцерогенних ефектах, обумовлюють необхідність негайного вирішення цієї проблеми. Це пояснюється й низькою поінформованістю населення про ступінь небезпеки для здоров'я, наявність у навколишньому середовищі антропогенних факторів, практично повною незахищеністю людей, що мешкають у несприятливих умовах навколишнього середовища. Тому основною метою повинно стати формування культури здоров'я, в основі якої лежать: знання закономірностей взаємодії людей з навколишнім середовищем; збереження і розвиток їх здоров'я; удосконалення фізичних і психічних можливостей людини, які дозволяють їй адаптуватися до умов навколишнього середовища.

Сучасні валеологія, безпека життєдіяльності, екологія значно розширили та поглибили уявлення про здоров'я людини, під яким не тільки розуміється відсутність в умовах відносного спокою будь-яких морфологічних і функціональних відхилень від необхідних величин організму, а й передбачається значна біологічна надійність у вигляді адаптаційних резервів при впливі екстремальних факторів. Здоровий організм людини характеризується рядом інтегративних медико-біологічних показників, до яких ми відносимо: рівень і гармонійність фізичного і психічного розвитку, фізичну й розумову працездатність, неспецифічну резистентність, морально-вольові та ціннісно-мотиваційні настанови. Слід завжди пам'ятати, що здоров'я людини значною мірою визначається станом навколишнього середовища (екологією) та способом життя. Таким чином, ми трактуємо здоров'я людини як комплексний та багатовимірний динамічний стан, який розвивається в процесі реалізації генетичного потенціалу в умовах конкретного соціального та екологічного середовища.

В живому організмі ніщо не фіксується, безперервно відбувається розпад і синтез речовин, що його складають. Резистентність, стійкість, що лежать в основі здоров'я людини, залежать від гомеостатичних адаптивних механізмів індивіда, його резервних можливостей, які визначають запас міцності, що дозволяє організмові протистояти екстремальним факторам. Рівень обмінних процесів, ріст і розвиток органів й систем в процесі онтогенезу людини багато в чому визначається об'ємом і інтенсивністю рухливої активності. Подібний розвиток обумовлений особливостями метаболічних процесів на клітинному і молекулярному рівнях, що проявляється у високих темпах біосинтезу білків на рибосомальних гранулах клітин. Біосинтез білка пов'язаний з високим рівнем процесів біологічного окислення органічних речовин у мітохондріях клітин й особливостями акумулювання енергії в макроергічні фосфорні сполуки. В механізмах адаптації організму людини до фізичних навантажень, як стресогенних факторів, має значення посилене створення метаболітів і гормонів у вигляді гіпоталамо-гіпофізарно-надниркового захисного синдрому. Подібні реакції збільшують функціональну потужність клітинних структур в організмі й дають можливість переходити організмові від термінової до стійкої довготривалої неспецифічної адаптації. При систематичному впливі фізичних навантажень реакція організму поступово послаблюється в зв'язку з підвищенням

стійкості центральних регуляторних механізмів, розширенням функціональних резервів. Це явище економізації фізіологічних процесів дозволяє зберегти постійність внутрішнього середовища організму при дії все більш виражених подразників без патологічної реакції. Однак адаптація до фізичних навантажень не безмежна і може наступити виснаження функціональних систем, які домінують в адаптивній реакції, в наслідок чого виникає стан детерніированості, що проявляється в пониженні компенсаторних резервів організму, що може знизити рівень здоров'я, а також призвести до передпатологічних і патологічних станів.

Отже, виховання молоді не повинно організовуватися як система різноманітної "пощади", тобто "інкубаційного вирощування". Оптимальний розвиток молодого організму потребує певної дози зовнішньої стимуляції, в тому числі й таких впливів, які мають стресерогенний, навіть мінімально навантажувальний характер. До таких форм активних впливів на організм людини ми відносимо: фізичні навантаження, "загартування", вплив гіпоксичних і гіперкапнічних газових сумішей, барокамерне та вестибулярне тренування, поясний час, що різко змінюється, особливості режиму та якості харчування, вплив музики, кольору, біоритмів, електромагнітних полів тощо.

Рухлива активність для організму людини є ефективним біологічним стимулятором, який викликає адаптивну реакцію, що проявляється в активізації життєвих процесів, які втілюються в фізичний розвиток. Гармонійність фізичного розвитку, як сукупність морфологічних і функціональних ознак, є одним із найважливіших показників здоров'я людини. Однією з причин існуючого стану є відсутність взаємних зв'язків і механізмів взаємодії детермінантів фізичного розвитку і виховання з формуванням особистості в системі освіти. Адже засоби і методи фізичної культури можуть бути використані не тільки для розвитку рухливих здібностей, а й для удосконалення пізнавальної й перетворювальної діяльності учнів та молоді, а також валеологічного забезпечення їх фізичного стану. Як правило, вікові зміни в дітей оцінюються за показниками розмірів тіла, ваги, фізичної підготовки, тоді як сутністю розвитку, його основною ознакою є диференціювання морфологічної та функціональної структури організму та особистості в цілому. Ось чому поряд із розвитком рухливих якостей пріоритетним напрямком у фізичному вихованні дітей та молоді повинно стати формування культури рухів, сенсомоторних комплексів на основі диференціювання інформації різної модальності та її інтеграції з рухливою активністю. Такий підхід передбачає обґрунтування педагогічних засобів, методів і технологій фізичного виховання дітей на принципах психології, фізіології та біомеханіки рухливої активності, на принципах навчання, а не тренування.

Слід звернути увагу на той факт, що одним із кризових явищ існуючої системи освіти є розрив між фізичною культурою, фізичним вихованням й усією системою освіти. Фізична культура ще не стала частиною загальної культури. Але ми впевнені, що ключем від того скарбу, що зветься здоров'ям, є сила волі людини, уміння досягати поставленої мети.

Особливої уваги потребують наші емоції, тобто переживання власного ставлення до фактів і явищ особистого й соціального життя. Одні почуття, настрої чи пристрасті важливо закріпити в собі надовго, інших, які пригнічують, заважають, – слід позбуватися. Справа в тому, що емоції викликають серйозні зміни в діяльності мозку, серця, інших органів людини; якщо їх не регулювати, то вони можуть призвести до розладів здоров'я. Багато лабораторних досліджень доводять, що страх, невпевненість, перезбудження здатні завдати серйозної шкоди серцевим м'язам. Тривале нервове напруження не тільки шкодить серцево-судинній системі, а й порушує механізм діяльності травної системи, підвищує кислотність шлунка, може призвести до таких хвороб, як виразка шлунка та дванадцятипалої кишки. Однак стреси, нервові напруження, викликані тими або іншими ситуаціями, – не безпосередній результат цих ситуацій. Вони є лише нашою реакцією на події, результати того, що ми про них думаємо. Адже існує багато ситуацій, за винятком дійсно великих життєвих потрясінь, коли наш мозок, правильно налаштований, здатний підкорити собі емоції. Величезний вплив має тренування психіки, зокрема спеціальне – аутогенне. Чудово гартує волю спорт, де атмосфера змагань, спортивної боротьби вимагає напруження всіх фізичних сил і водночас надійного контролю власних емоцій. Значний ефект дає й попередня своєрідна підготовка до можливих екстремальних ситуацій. Таке тренування допомагає зібратися з духом перед нелегким випробуванням, гартує волю.

Важливу роль відіграє формування світогляду творення здоров'я, збереження життя такої сили, щоб воно могло піднятися над різними ситуаціями. Зокрема, це стосується ознайомлення людини з основними закономірностями психіки та оптимізації розумової та фізичної діяльності, з гуманістичними заповідями, зміст яких полягає в тому, що світогляд творення здоров'я пов'язаний із розвитком духовних потреб: любов до родини, будинку, Батьківщини. Світогляд творення здоров'я зміцнюється та посилюється, якщо його формування поєднується з формуванням навичок й умінь управляти розумом, почуттями, тілом.

На завершення ми хочемо акцентувати увагу на тому, що наше суспільство, яке розвивається, повинно передбачати соціальне замовлення на здорову людину, творця, патріота своєї країни. Для виконання подібного замовлення суспільство повинно не тільки декларувати різні концепції, а й створювати відповідну законодавчу базу, забезпечувати високий рівень підготовки відповідних кадрів у системі вищої й середньої гуманітарної освіти. Для підняття загальнолюдської культури населення необхідно використовувати усі засоби масової інформації. Особливо велику увагу слід зосередити на популяризації серед молоді здорового способу життя. Такий спосіб життя, при якому підтримуються в здоровому стані, а при необхідності, оздоровлюються усі органи й системи організму, охоплює:

- емоційно-психічний стан, настрій на здоровий спосіб життя;
- стресостійкість;
- рухливу активність;
- ритмічність життя;
- безпеку життя.

Оздоровлення населення України багато в чому залежить від медико-біологічних проблем, але вони нині повинні відійти на другий план, а на перший виходять соціальні. Вирішувати масштабні та соціально значущі проблеми здоров'я населення України повинні державні владні структури, які здійснюють послідовну соціальну політику. В галузі освіти необхідно забезпечити:

- зміну стереотипів людини, формування нової системи цінностей, починаючи з дошкільного віку, з урахуванням самоцінності природи й людини як частини природи;
- формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я, створення державної та громадської систем забезпечення інформацією, необхідною для екологічної освіти і виховання населення;
- екологізацію освітнього процесу, виховання з перших років життя гуманної, соціально активної особистості, здатної розуміти й любити природу, дбайливо до неї ставитися.

Таким чином, школа як соціальний інститут, в якому людина перебуває тривалий час, може розглядатися у якості простору, що має важливе значення для формування здоров'я підростаючого покоління, рівень якого визначає можливість подальшого розвитку людства. Все це повинно зайняти в нашому суспільстві гідне місце не на словах, а набути конкретних форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білявський Г.О., Фурдуй Р.С. Основи екологічних знань. – К.: Либідь, 1997. – 288 с.
2. Гнатюк О.В., Гнатюк М.Р. Основи безпеки життєдіяльності. 5 клас: Посібник для вчителів. – Х: Скорпіон, 2001. – 112 с.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
4. Дробноход М.І. Філософія екологічної освіти // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С.12-15.
5. Мороз С.А. Історія біосфери: У 2-х кн. – К., 1996. – 376 с.
6. Назаров В.И. Об истоках экологического сознания // Вестник РАН. – 2000. – № 3. – С.262-273.
7. Татарникова Л.Г., Поздеева М.В. Валеология подростка: Пособие к курсу "Валеология" для учащихся 5-7 классов. – СПб., 1997. – 288 с.
8. Україна в контексті "Порядку денного на XXI століття" / Упор.: В.І.Вовк та ін. – К: Нора-Принт, 1998. – 80 с.
9. Яремчук І.Г. Економіка природокористування: Навчальний посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 430 с.

Петро КЕНДЗЬОР

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Стратегічною метою соціального розвитку нашої країни є формування громадянського суспільства та побудова правової держави. Підвищення громадянсько-правової культури особистості у зв'язку з цим набуває особливої актуальності, оскільки за відсутності навичок активної участі громадян у житті окремого регіону і держави в цілому, без розвинутого почуття відповідальності за долю країни усі намічені перетворення так і залишаться на стадії теоретичного обговорення і демократичні зміни не відбудуться. Функціонування демократії та правової держави залежить від грамотних, освічених громадян, котрі мають доступ до широкого спектра інформації, що дозволяє їм брати активну участь у житті суспільства, приймаючи усвідомлені та відповідальні рішення.

"Здатність сприймати зміни і творити їх – це найважливіша характеристика способу життя людини в XXI столітті, – зазначає Міністр освіти і науки України Василь Кремень. – Маємо готувати людину, здатну до сприйняття і творення змін, аби вона відчула, зрозуміла, сприйняла і сприяла інноваційності суспільства. Навчальний процес має виконувати щонайменше дві функції: функцію підготовки учня до самостійного оволодіння знаннями, інформацією (навчити вчитися), і функцію формування вміння трансформувати набуті знання у важливу життєву компетентність" [5, 2].

Особливої цінності набувають ті знання і вміння, котрі необхідні в реальному житті. Розвиток суспільства в XXI ст. буде породжувати глибокі зміни у всіх галузях життя. Виробництво, побут, суспільні відношення, змінюючись, створюють нові ситуації, що вимагають адекватних нестандартних рішень. У суспільстві виникають нові протиріччя, розв'язання яких передбачає необхідність творчого підходу. Темпи змін, що відбуваються, вимагають постійного поповнення знань, підвищення професійної кваліфікації. У нових умовах людина повинна вчитися все життя, і, якщо необхідно, оволодівати новими професіями.

В сучасних умовах будь-який громадянин України стикається з широким спектром альтернатив, де він повинен зробити свідомий вибір і взяти на себе відповідальність за це. Економічна і політична свобода, світоглядний плюралізм примушують кожну людину приймати самостійні рішення; важливо, щоб кожен міг зробити це свідомо і грамотно. Водночас важливим завданням є не тільки передавання молоді знань, а й розвиток необхідних умінь для їхнього практичного використання та створення відповідного середовища, яке сприяло б вихованню на цій важливій ділянці [6, 20].

Доля людини і перспектива розвитку суспільства значною мірою залежать від компетентності тих, хто займається тією чи іншою діяльністю, від грамотного вирішення проблем, що виникають у житті. Формування ключових компетентностей, що відповідають типовим видам діяльності громадянина, стало актуальним завданням загальноосвітньої школи.

Сучасна педагогіка не обмежує зміст освіти лише формуванням знань та вмінь. Для того, щоб людина могла виконувати певний вид соціальної діяльності, необхідно, щоб вона:

- знала ту галузь, у якій працюватиме, ті процеси, які там протікають, умови, в яких це відбувається, типові її проблеми;
- володіла узагальненими способами діяльності в цій галузі;
- мала власний досвід творчого вирішення проблем;
- дотримувалась правових і моральних норм, а також традицій, що регулюють громадянські відношення та поведінку людей;
- мала стійкі ціннісні орієнтації, що дозволяють дотримуватися певного напрямку цієї діяльності;
- володіла загальними компетентностями стосовно самоорганізації в будь-якій діяльності, взаємодії з іншими людьми, вирішення проблем;
- мала бажання активно діяти та співпрацювати у соціумі [1, 23].

Ключовий момент у переході до компетентністного підходу в освіті – вирішення проблеми формування у школярів загальнонавчальних умінь. Це перехід від часткових умінь та конкретних навичок, від інформації як предмета запам'ятовування до школи мислення, дії і розвитку здатностей. Проте в багатьох учителів немає ясності, як розвиваються ті чи інші вміння, в якому взаємозв'язку вони знаходяться, не виявлені можливості окремих предметів впливати на розвиток тих чи інших загальнонавчальних умінь, відсутня необхідна систематичність і послідовність в управлінні процесом формування загальнонавчальних умінь, не забезпечується предметна і міжпредметна координація, склад умінь і навичок у більшості програм має нестійкий епізодичний характер; дії вчителів не опираються на методику розвитку цих вмінь. Відсутні матеріали з цілісним уявленням про сутність і шляхи реалізації компетентністного підходу в шкільній практиці.

Таким чином, сучасне завдання школи – формування у школярів не лише знань, умінь та навичок, а багатофункціональних, міжпредметних, базових компетентностей. Це поняття включає як знання, вміння, навички, так і результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, особливості соціальної поведінки вихованців. Тому вважаємо саме компетентністний підхід пріоритетним напрямком не лише процесу громадянського становлення особистості, але й навчально-виховної діяльності загальноосвітнього закладу в цілому.

На нашу думку, громадянське виховання за нових суспільних обставин покликане створити умови для становлення свідомої громадянської позиції школяра, його соціальних компетентностей та набуття досвіду суспільно-корисної діяльності в контексті безперервної освіти.

Словник іншомовних слів визначає поняття "компетентність" як "авторитетність, обізнаність, володіння необхідними компетенціями для фахового розв'язання проблеми", доведена готовність до діяльності [7, 541]. Цей підхід відповідає фундаментальним цілям освіти, оформульованим у документах ЮНЕСКО – навчити отримувати знання (вчити вчитися); навчити працювати і заробляти (навчання для праці); навчити жити (навчання для буття); навчити жити разом (навчання для спільного життя) [3, 7].

Ключові компетентності, котрі покликані формувати громадянськість особистості, на думку російського науковця Л.Боголюбова, можна представити у вигляді двох груп, перша з яких формується багатьма навчальними предметами з використанням їхніх специфічних особливостей, а друга – переважно засобами громадянського виховання.

До першої групи можна віднести:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності (полягає у засвоєнні способів отримання знання з різноманітних джерел соціальної інформації: філософських, наукових, статистичних, правових, політичних тощо);
- компетентність у сфері трудової діяльності (полягає у розкритті економічних, соціологічних, етичних і правових аспектів трудової діяльності);
- компетентність, що пов'язана з виникненням інформаційного суспільства (дає філософсько-соціологічну характеристику цього суспільства, розвиває здатність критично ставитися до інформації та реклами, що поширюються засобами масової інформації).

До другої групи відносяться:

- *компетентність у сфері громадсько-суспільної, соціальної діяльності, що розвиває* суттєві елементи культури, без яких неможливе свідоме виконання типових соціальних ролей (сім'янина, трудівника, власника, громадянина, споживача); сприяє розвитку здатності брати на себе відповідальність, брати участь у процесі прийняття рішень, мирно врегульовувати конфлікти, сприяти функціонуванню та вдосконаленню демократичних інститутів;
- компетентність у сімейно-побутовій сфері (характеризує демографічні, соціологічні, морально-психологічні, правові основи сім'ї);
- компетентність, що стосується життя в багатокультурному та багатоконфесійному суспільстві (сприяє вихованню толерантності, розуміння та поваги до іншого способу мислення та способу життя, формування здатності жити з людьми інших культур, мов та релігій [1, 23].

Проблема громадянського виховання і формування громадянських компетентностей стала об'єктом уваги Ради Європи, під егідою котрої було проведено ряд семінарів, симпозіумів за участю педагогів з різних європейських країн. Зокрема, зарубіжні експерти

визначають такі категорії вмінь, що пов'язані з громадянською діяльністю особистості. *Перша категорія – це когнітивні (пізнавальні) вміння.* Сюди входять:

- компетентності правового та політичного характеру, тобто знання правил колективного життя та демократичних умов їх встановлення; знання про демократичні інститути й правила, що керують свободою та діями; усвідомлення того, що їх функціонування є відповідальністю всіх громадян; правові вміння, за допомогою котрих громадяни можуть захищати свої свободи і контролювати владу;
- знання сучасного світу: щоб бути здатним брати участь в політичних дебатах й приймати ефективні рішення, робити демократичний вибір, необхідно знати, про що йдеться, володіти знаннями про предмет, що обговорюється. Внаслідок різноманітності галузей знань, їхнього постійного збагачення та взаємообміну жодна людина не може бути повністю обізнаною у тій чи іншій сфері. Слід готувати людей до сприйняття нових знань та ідей. У зв'язку із цим важливим є вміння критично аналізувати та систематизувати інформацію;
- вміння процедурного характеру: в цю групу включають, як правило, вміння сперечатись та аналізувати свої вчинки, тобто здатність знову перевіряти дії й аргументи в світлі принципів і цінностей прав людини, обдумувати напрямки й межі можливих дій, конфлікти цінностей та інтересів тощо.

Друга категорія вмінь:

- етична компетентність і вибір цінностей: в цій групі експерти виділяють такі цінності, як свобода, рівність, солідарність. Вони передбачають визнання й повагу до себе й інших, вміння слухати, роздуми про шляхи вирішення конфліктів і вимагають позитивного визнання відмінностей та різноманітності, довіри до іншої людини;
- здатності до дії, суспільні вміння, втілені у готовності співпрацювати з іншими; здатності розв'язувати конфлікти відповідно до принципів демократичного закону, вміння приймати участь в публічних дебатах, дискутувати й робити вибір в умовах реального життя [8, 25-27].

При визначенні завдань громадянського виховання європейські освітяни акцентують особливу увагу на поняттях "цінності" та "вміння". До перших відносять: права і свободи людини; демократію та демократичні принципи громадян; громадянське суспільство; глобалізацію; розвиток. Їх використання на практиці залежить від вміння критично й аргументовано мислити; розв'язувати проблеми; оцінювати і визначати цінності; застосовувати процедурні знання; а також демонструвати зразки громадянської поведінки: участі, ефективної комунікації, кооперації та роботи в команді; здійснення дебатів, переговорів і досягнення компромісів; посередництва і допомоги; впевненості в собі; демократичного лідерства; лобіювання тощо [9, 14].

Аналіз сучасних досліджень зарубіжної педагогіки свідчить про те, що громадянські компетентності формуються, передусім, у галузі соціально-гуманітарного виховання. Формування соціальних компетентностей (громадянських якостей) передбачає коректування як цілей, так і форм громадянського виховання.

Вважаємо за доцільне звернути увагу на те, що процес громадянського виховання, засвоєння демократичних цінностей потребують особливо тісного зв'язку навчання з реальним життям. Навчальний заклад покликаний створювати сприятливі умови для розвитку у школярів не тільки загальнонавчальних, а й спеціальних (громадянських) умінь, навичок інтелектуального та практичного характеру. Учень, закінчуючи школу, повинен бути готовий до зустрічі зі складним громадсько-політичним життям. У таких умовах старшокласник повинен бути суб'єктом, який критично мислить. Інакше він може стати об'єктом маніпулювання різних політичних сил.

Таким чином, компетентністний підхід у громадянському вихованні передбачає, що громадянська компетентність повинна бути одним із найважливіших його результатів.

Громадянська компетентність, на нашу думку, – це сукупність здатностей, що дозволяють активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Вона розкривається через ряд ключових компетентностей.

Довідницька компетентність – здатності, пов'язані з аналізом та оцінкою поточної соціальної ситуації.

Компетентність соціального вибору – здатності, пов'язані із вмінням здійснити вибір і прийняти рішення в конкретній соціальній ситуації, під час зіткнення з конкретними соціальними проблемами.

Компетентність соціальної дії – здатності, пов'язані із завданнями реалізації зробленого вибору, прийнятого рішення.

Комунікативна компетентність – здатності взаємодіяти з іншими людьми, передусім при вирішенні соціальних проблем.

Навчальна компетентність – здатності, пов'язані з необхідністю подальшої освіти у соціальних умовах, що постійно змінюються.

Отже, аналіз структурних компонентів громадянської компетентності дає змогу нам виділити такі її складові: знання (правові, політичні, основи етики, основи знань про соціальну сферу суспільства, економічні, основи знань у галузі соціальної екології, основи психолого-педагогічних знань, знання культурних та історичних досягнень народів України та світової цивілізації, історії та культури рідного краю); вміння та навички (критично мислити, отримувати різнобічну інформацію та її критично оцінювати, розуміти соціальні проблеми, сутність суспільних явищ, формулювати раціонально обґрунтовану думку про сутність цих проблем та явищ, приймати зважені рішення, брати на себе відповідальність, реалізовувати індивідуальні та суспільні права та обов'язки, використовувати механізми захисту прав людини на різних рівнях, встановлювати конструктивні стосунки з людьми, працювати в групі, висловлювати і захищати свою думку, визначати стереотипи та упередження, розвивати навики толерантної поведінки).

Особливості громадянської компетентності. По-перше, вона не може бути сформована без опори на громадянські цінності і не може реалізовуватися поза системою ціннісних орієнтирів, таких як: гуманність, самовизначення особистості, повага до прав і свобод людини, повага людської гідності, повага до інститутів громадянського суспільства, повага норм і правил сучасної демократії, справедливість, рівність людей перед законом, суспільне благо, повага до національних традицій і культур, загальнолюдських цінностей, політична різноманітність, патріотизм, готовність до розумного компромісу, толерантність. По-друге, процес її становлення може здійснюватися лише у спільній діяльності тих, хто вчиться і навчає. По-третє, вона передбачає наявність певної життєвої позиції, внутрішньої готовності до її реалізації, проявляється лише в реальній життєвій ситуації.

Компетентнісний підхід створює можливості для таких тенденцій:

- зростання варіативності та особистісної орієнтації освіти;
- посилення в змісті і формах організації освіти діяльнісного компонента, практичної орієнтації освіти;
- забезпечення цілісності уявлення учнів про світ, посилення інтегративного підходу в організації навчального процесу;
- орієнтація змісту освіти на виділення містких фундаментальних понять і концепцій, що складають серцевину загальної середньої освіти;
- формування широкої інформаційної культури учнів.

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що основним результатом навчально-виховної діяльності загальноосвітнього закладу повинна стати не система знань, умінь та навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, громадянсько-правовій, комунікаційній, інформаційній тощо сферах.

Компетентністний підхід передбачає значне посилення практичної скерованості освіти, що знаходить відображення в цільовій установці на формування ключових соціальних компетенцій в інтелектуальній, комунікативній, суспільно-політичній та інших сферах. Компетентність поєднує в собі фундаментальні та практичні знання, включаючи наукові поняття про найголовніші сфери соціального життя і головні види діяльності людей, про можливості досягнення успіху в тій чи іншій галузі діяльності, про проблеми, котрі потребують вирішення на шляху до успіху; ціннісні орієнтири діяльності; соціальні норми, що її регулюють; вміння та навички, що дозволяють здійснити типові види соціальної діяльності. Громадянська компетентність – синтезуюча складова, що базується на інших компетентностях, тому процес її становлення не може здійснюватися лише засобами громадянського виховання. Усі освітні компоненти повинні бути залучені до цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – №9. – С.22-34.
2. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник / П.Р. Ігнатенко, В.П. Попружний, Н.І. Косарєва, Л.В. Крицька. – К.: Інститут змісту і методів навчання 1997. – 252 с.
3. Декларація принципів толерантності / Національна комісія України у справах ЮНЕСКО. – К. – 1995. – 14 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – №3. – С.3-5
5. Кремень Василь. Освіта і наука визначають авторитет держави // Історія в школах України. – 2002. – №6. – С.2-4
6. Ловшина Олена. Стратегія Ради Європи в галузі шкільної освіти // Шлях освіти. – 2002. – №3. – С.19-21
7. Словник іншомовних слів. – К.: Довіра, УНВЦ "Рідна мова", 2000. – 1018 с.
8. Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Council of Europe project "Education for Democratic Citizenship" – Strasbourg, 2000. – 32 p.
9. Strategies for learning democratic citizenship. Council of Europe project "Education for Democratic Citizenship" – Strasbourg, 2000. – 78 p.

Ольга ЄВСЄЄВА

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ЕЛІТИ

На сучасному етапі реформування системи освіти і створення закладів нового типу важливою проблемою є виховання та формування в середніх і вищих навчальних закладах інтелігентної та інтелектуально розвиненої особистості.

Більшість дослідників сходяться на думці, що проблему інтелігенції варто розглядати крізь призму соціально-етичних, моральних аспектів, громадянського обов'язку, професіоналізму, служіння народові, утвердження високих гуманістичних цінностей.

Історики вважають інтелігенцію носієм інтелекту нації [2, 20]. Інтелігенція – це прошарок освічених, висококваліфікованих спеціалістів у різних сферах, професійні знання яких вимагають інтелектуально-емоційних і духовних зусиль, це вибране коло людей [2, 13].

У середині 20-их років XX ст. велась дискусія про місце і роль інтелігенції в суспільстві, в ході якої визначилось три позиції:

– інтелігенція – це різновид робітничого класу, закріплений за особливим видом суспільно корисної праці;
– інтелігенція – самостійна частина непролетарських, середніх прошарків суспільства;
– своя інтелігенція є у кожному суспільному класі [2, 13].

Яке ж із тверджень найбільш правильне? Напевне, третє. Адже інтелігенція – не на зразок дворянства чи партократії, що користуються привілеями завдяки своєму статусу, поповнюється талановитими представниками усіх верств, її "привілей" – колосально напружена розумова праця, глибинний двигун всілякого процесу [3, 21]. Але у більшості пересічних громадян поняття інтелігенції не ототожнюється з поняттям інтелектуальної еліти. Чому?

В 20-ті роки XX ст., коли тільки починався процес формування тоталітарної системи, а партія ще не мала монополії на всі сфери життя суспільства, в умовах відсутності ідеологічного контролю, над інтелігенцією утвердилась атмосфера творчості. Тому було поширене поняття творчої інтелігенції. На інтелігенцію було покладене завдання реалізувати своє природне покликання – "допомагати" робітничому класові здійснювати культурну революцію [3, 13].

В умовах партійної монополії на духовну й інтелектуальну діяльність інтелігенції тоталітарна держава була зацікавлена у викоріненні творчості, інакомислення, самого поняття "інтелігенція". Тоді ж почала складатись система підходів до питань вивчення історії інтелігенції в цілому. Радянський енциклопедичний словник подає визначення інтелігенції, яке відображає класовий підхід до визначення її місця, ролі в суспільстві як "соціального прошарку", який під керівництвом робітничого класу і комуністичної партії бере участь в соціалістичному і комуністичному будівництві [7, 121], що морально і психологічно принижувало представників інтелігенції, нехтувало її справжню соціальну природу, вплив на інтелектуальний розвиток нації.

У сучасній історіографії України з'явились праці, де інтелігенція розглядається як соціально-історичний феномен з особливим місцем і роллю в суспільному житті. Історики торкаються проблеми порушення спадковості у відтворенні інтелектуальної еліти [2, 19].

Отже, з усього вище сказаного можна зробити наступний висновок. Історики радянської доби в зв'язку з класовим підходом до вивчення питання інтелігенції оперували лише поняттям "творча інтелігенція" і розглядали її як окремий клас, а не як феномен, який має вираження не лише у творчості, а й в інших сферах, насамперед в інтелектуальній праці. На етапі демократичних перетворень історики починають досліджувати питання інтелігенції не як класу, а скоріше, як важливого елемента, який є у кожній суспільній верстві і який не просто самодостатній, а й впливає на формування інтелекту нації.

Сучасні психологи вільно оперують терміном "інтелігенція", а от поняття інтелектуальної еліти у них не сформульоване. Щоб вивести психологічне поняття інтелектуальної еліти варто розглянути, як психологи трактують поняття інтелекту, оскільки науковці цієї галузі не оперують поняттям "еліта" як спеціальним.

Інтелект (від лат. intellectus – розуміння) – поняття, що визначається досить різнорідно, але загалом – це індивідуальні особливості, які стосуються пізнавальної сфери, перш за все – мислення, пам'яті, сприйняття, уваги та ін. Мається на увазі певний розвиток розумової діяльності особистості, що забезпечує можливість набувати все нові знання й ефективно використовувати їх у життєдіяльності [8, 196].

Інтелект відносно стійка структура розумових властивостей індивіда. В ряді психологічних концепцій він ототожнюється:

– з системою розумових операцій;
– зі стилем і стратегією вирішення проблем;
– з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності.

В структурі інтелекту важливе значення належить спостережливості, операціям абстракції, узагальнення і порівняння, що створюють внутрішні умови для об'єднання різноманітної інформації про світ речей і явищ в єдину систему поглядів, що визначають моральну позицію особистості і сприяють формуванню її спрямованості, здібностей, характеру.

Вітчизняна психологія виходить з принципу єдності інтелекту, його зв'язку з особистістю. Велика увага відводиться дослідженням взаємозв'язку інтелекту практичного і теоретичного, їх залежності від емоційно-вольових особливостей особистості. Було доведено недостовірність тверджень про ворожість обумовленості відмінностей в рівні інтелектуального розвитку у представників різних націй і соціальних груп; визначено залежність інтелектуальних особливостей людини від соціально-економічних умов життя [8, 197].

Наведена теорія вітчизняних психологів підтверджує теорії істориків (про що було сказано вище) і теорії соціологів (про що буде сказано пізніше) про неможливість виділення інтелектуальної еліти в окрему суспільну верству, яка сформувалась протягом певного історичного періоду, адже її представники є у всіх суспільних верствах. Дослідження психологів встановили, що для людей з високим рівнем інтелектуальних можливостей, тобто для представників інтелектуальної еліти, характерне поняття конформізму.

Доведено, що при недостатньо позитивному ставленні людини до своєї особистості в неї часто виникають труднощі в процесі взаємодії з іншими людьми. Нездатність поступитись в ім'я загального успіху призводить до погіршення шансів на соціальне і професійне висування. Недостатня конформність, як наслідок внутрішньоособистого конфлікту, перешкоджає успішній діяльності. Конформності іноді не вистачає людям творчим, для яких головне – не успішна діяльність, а істина, справедливість, принципова позиція [1, 56]. Перераховані ознаки конформності характерні для суспільно-політичної позиції інтелектуальної еліти. Особливо гостро питання конформізму постало перед носіями інтелекту української нації у 20-их роках XX ст. Одні йдуть на конформізм, пристосовуються, відмовляються від свободи думки і творчості, інші відмовляються від конформізму і потрапляють у складне становище.

З суто психологічної точки зору конформізм – це нездібність протистояти будь-якому зовнішньому тиску, навіть у тому випадку, коли соціальне оточення потребує відмови від власної індивідуальності [1, 56]. Якщо в демократичному суспільстві ті, хто не пішов на компроміс зі своїми переконаннями, не зазнають прямого насильства над особистістю, то в умовах тоталітарної держави "інакомислячі" можуть позбутися найдорожчого – життя [2, 20]. В такому ракурсі відбувається порушення принципу спадковості у відтворенні інтелектуальної еліти, що позбавляє людей розумової праці передачі інтелектуальних, морально-етичних цінностей від одного покоління до іншого.

Психологами розроблені спеціальні тести для визначення рівня інтелекту. Одним з них є "Тест Кеттелла для виміру інтелекту". Результати цього тесту до деякої міри незалежні від

впливу специфічного культурного оточення. Тест базується на загальній здатності людини до адекватної оцінки співвідношень між об'єктами [11, 14].

Психологи вирізняють декілька типів інтелекту:

– генетичний, який не може бути виявлений і визначений жодним з існуючих тестів;
– поведінковий, що виявляється і спостерігається в поведінці людини;
– вимірюваний – представлений оцінками з тестів інтелекту.

Поведінковий інтелект є продуктом складної взаємодії генетичного інтелекту, з одного боку, і середовища факторів (насамперед умов виховання і освіти), – з другого [6, 72].

Структура інтелекту дуже складна. Центральне місце в ній посідає здатність до виконання різноманітних операцій логічного мислення. Як правило, вважається, що всі думки, дії та більшість роздумів і вчинків базуються на логіці. Проте логіка не є основним критерієм поведінки людей. Для інтелектуальної еліти характерний творчий підхід до проблеми. Наукова творчість – відкриття нового – вважається логічним процесом, що складається з упорядкованих кроків від відомого до невідомого. Насправді логіка з'являється на заключних етапах творчого процесу [1, 58].

Поведінка творчої особистості, що захоплена новою ідеєю, може видатись оточуючим нелогічною. Вчений оперує безліччю ідей, які здаються іншим нез'язними, висловлює дивні твердження, переконаний у їх цінності, хоча не в змозі довести це. Пізніше, коли він логічно обґрунтує свою ідею або доведе її практичну корисність, інші зможуть його зрозуміти. Але нелогічний процес його роздумів здається безглуздим [1, 58].

У психологічних словниках не наведене поняття "еліта", але зустрічається тлумачення термінів "інтелігенція", "інтелігентність" (від лат. intelligens – обізнаний, тямущий). Інтелігентність – інтегральне поняття, що відображає високий рівень розумового розвитку (інтелекту) і моральної культури особистості. Інтелігентність виявляється у широті і глибині ерудиції людини, забезпеченні її пам'яті тими здобутками, які накопичило людство протягом тисячоліть, у неповторному багатстві духовного світу, внутрішній і зовнішній культурі, високих еталонах поведінки в суспільстві [6, 72].

Отже, з усього вище сказаного можна зробити наступні висновки. Визначення поняття "інтелектуальна еліта" у психологічній літературі не існує, хоча цей термін і включає такі суто психологічні поняття, як інтелект, логіка, конформізм, інтелігентність.

Одним з аспектів досліджень соціології є відображення соціальної структури класового суспільства: складної картини взаємовідносин між суспільними класами, представниками розумової і фізичної праці, соціальними верствами всередині класів [10, 112]. Елементом соціально-класової структури суспільства є соціальні верстви, які утворюють внутрішню структуру класів і великих соціальних груп. Соціальна верства – це сукупність індивідів, зайнятих економічно й соціально рівноцінними видами праці, які отримують приблизно рівну матеріальну винагороду. Це така спільнота, в якій кожен індивід є носієм однієї ознаки. Такою ознакою може бути тип трудової поведінки на робочому місці; рівень доходу; способи проведення вільного часу, дозвілля й задоволення потреб; зміст соціальних орієнтацій, установок цінностей, інтересів; ставлення до найважливіших подій у країні і за рубежем; ставлення до соціальних і технологічних нововведень і т. д. [10, 113].

Саме аналіз структури суспільства крізь призму його соціальних верств дає більше можливостей з'ясувати різні грані його диференціації і через них вивести місце у суспільстві інтелектуальної еліти, ніж запропонований на початку XX ст. класовий аналіз.

Історичне і суспільне життя більшості залежить від поведінки всього населення, а не від поведінки окремих людей. Але з цього не слідує, що вплив усіх людей однаковий. За силою суспільного впливу люди не рівні. В кожній соціальній групі є невелика кількість осіб, які є її провідниками, виразниками й організаторами. Такі особи є в науці, мистецтві, й у всіх інших сферах людської діяльності; їх називають генями, талантами, великими людьми, знаменитостями, елітою і т. д. Їх кількість невелика, але суспільна роль – величезна. Саме через призму вище перерахованих особливостей соціологи виводять "групу великих людей" [9, 60]. Хоча цей термін досить чітко виділяє інтелектуальну еліту, все ж він є дещо вузьким. Про це свідчать наступні дані. За розрахунками одного вченого, з часів Перікла до 1850-1877 рр. на Землі жило близько 46 000 000 000 людей. Осіб, яких можна зарахувати до групи великих людей, – 1 000 000. Значить,

скільки-небудь велика людина приходиться на 460 000 звичайних людей [9, 61]. Отже, виділене соціологами поняття "група великих людей" є невід'ємною частиною інтелектуальної еліти.

Інтелектуальній еліті людство зобов'язане відкриттями в галузі науки, її представники є головними творцями мистецтва і художніх цінностей. Великі люди виступають взірцями людської поведінки в сфері моралі і взаємовідносин, організаторами суспільних порядків. Словом, їх вплив незрівнянно більший, ніж їх кількість. Ось чому кожна країна повинна берегти свою інтелектуальну еліту. Ось чому нічого не може бути безглуздішим, ніж винищення різними урядами і народами цих людей. Однак це винищення було в історії і проводиться до сьогодні у країнах з тоталітарними режимами. Загибель представників інтелектуальної еліти – втрата для всього людства [9, 61].

На основі вище сказаного можна зробити наступні висновки. Соціологами теж не виділяється інтелектуальна еліта як окремий спеціальний термін, хоча науковці цієї галузі знань виводять поняття "група великих людей", що є дещо вужчим від розуміння терміна "інтелектуальна еліта". Крім того, соціологи, як і психологи та історики, висувають проблему винищення людей деякими урядами, які приналежні до інтелектуальної еліти, що пов'язано з активною життєвою позицією та особливими ролю і місцем останньої в суспільному житті.

У Львові в 1996 р. проходила конференція "Національна еліта та інтелектуальний потенціал нації", за результатами якої був виданий однойменний збірник статей і доповідей учасників. Конференція працювала за сімома секціями, кожна з яких була присвячена більш конкретній проблематиці: теорії еліт, становленню інтелектуального потенціалу нації, формуванню різних видів еліт. Аналізуючи зміст збірника, можна виділити 22 види еліт: національна, інтелектуальна, творча, політична, військова, суспільна, духовна, наукова, спортивна, менеджерська (управлінська), освітянська (педагогічна), фольклористична, інженерно-технічна, економічна, сільськогосподарська, козацька, медична, фінансова, літературна, художня.

Найчастіше автори присвячують свої дослідження теорії і практиці національної еліти та шляхам формування інтелектуального потенціалу нації на різних етапах життя особистості (особлива роль надається середнім і вищим навчальним закладам). Переважна більшість учасників конференції робить спробу вивести власну теорію еліт, але є статті, присвячені аналізу цієї проблематики у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених (зокрема Д.Донцова та В.Липинського). Практично всі доповідачі висувають на передній план характеристику особи, яку можна віднести до поняття еліти, але дослідження в цьому руслі несистематизовані і хаотичні. Примітним є те, що учасники конференції розуміють важливість впливу історичних подій в Україні на інтелектуальний потенціал нації; майже всі автори найважливішим фактором, що впливає на становлення і формування будь-якої еліти, вважають державу і її політику у відповідній сфері [4, 3-438]. Хоча проблематика статей надзвичайно широка, все ж чіткого визначення жодного з видів еліт не зроблено, що дає стимул для подальшої розробки проблеми еліт й інтелектуального потенціалу нації.

Все вище сказане дає можливість говорити про реформування існуючої системи освіти. Насправді ця реформа можлива лише за умови зростання економічних показників бюджету країни, оскільки видатки на освіту прямо залежать від розподілу видаткової частини бюджету. Тобто чим більшу наповненість матиме доходна частина бюджету в наслідок запровадження економічних реформ, тим більшою стане можливість держави розподіляти валовий доход серед галузей соціальної сфери, до яких належить і освіта [5, 10-19].

ЛІТЕРАТУРА

1. Комінко С., Курант Л, Самборська О., Федюк Т., Ніколенко С. Психологія в менеджменті: Навчальний посібник. – Тернопіль, 1999. – 400 с.
2. Коцур В., Тарапон О. Інтелігенція і формування інтелектуальної нації // Рідна школа. – 1998. – №9. – С.13-21.
3. Москаль В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. – Львів: Світ, 1994. – 120 с.
4. Національна еліта та інтелектуальний потенціал нації: Збірник статей. – Львів, 1996. – 438 с.
5. Новиков А. Образование и экономика: кто кому поможет?//Народное образование. – 2002. – №1. – С.10-19.
6. Психологічний словник / Підред. Войтка В. И. – Київ, 1982. – С.72.
7. Радянський енциклопедичний словник.
8. Словарь практического психолога / Сост. Головин С. Ю. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
9. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет /Ин-т социологии. – М: Наука, 1994. – 560 с.

10. Соціологія: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Городяненка В. Г. – Київ: Видавничий центр "Академія", 1999. – 384 с.
11. Тест Кеттелла для виміру інтелекту // Обдарована дитина. – 1996. – №3. – С.14-21.

АВТОРИ НОМЕРА

АКІМОВА Ольга Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
БУЧКІВСЬКА Валентина Вікентіївна	викладач кафедри образотворчого мистецтва та художньої праці Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту
ГАЙДУК Марія Іванівна	старший викладач математики Гусятинського коледжу Тернопільського державного технічного університету імені Івана Пулюя
ГРИЦЕНЧУК Олена Олександрівна	аспірантка Інституту педагогіки Академії педагогічних наук (АПН) України
ДІДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ДОБРИНСЬКА Руслана Вікторівна	аспірантка Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти
ЄВСЄЄВА Ольга Олександрівна	вчитель історії та правознавства Класичної гімназії м. Тернополя
КАЛІНІЧЕНКО Анжеліка Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук Вінницького торгівельно-економічного інституту Київського національного торгівельно-економічного університету (ВТЕІ КНТЕУ)
КЕНДЗЬОР Петро Іванович	здобувач лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання АПН України, координатор учнівських проектів Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін "Нова Доба" м. Львів
КИРИЧЕНКО Ольга Михайлівна	головний спеціаліст відділу педагогічної та післядипломної освіти Міністерства освіти і науки України
КОБЕЛЬСЬКА Ольга Мирославівна	здобувач Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕІПО), прес-секретар у пресовій службі Тернопільської міської ради
КОВАЛЬОВА Лариса Павлівна	старший викладач кафедри економічної географії ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
КОЗАК Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії (ТДМА) ім. І.Я. Горбачевського
КОРОБЧЕНКО Ангеліна Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету
КОРЧЕВСЬКА Ольга Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КУХАРСЬКА Тетяна Володимирівна	викладач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
ЛАППО Віолетта Валеріївна	аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти педагогічного інституту Прикарпатського університету (ПУ) імені Василя Стефаника
ЛЕСЬКІВ Антон Дмитрович	викладач кафедри фізичного виховання ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ЛЕСЬКІВ Віта Антонівна	вчитель фізичної культури ЗОШ № 16 м. Тернополя
ЛИТВИНЕНКО Віктор Юрійович	аспірант Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини
ЛУЦАН Надія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільного виховання ПУ імені Василя Стефаника
МЕЛЬНИК Галина Миколаївна	викладач кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
ОЛІЙНИК Галина Іванівна	аспірантка кафедри історії педагогіки ПУ імені Василя Стефаника
ОНИШКІВ Зіновій Михайлович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЦАЛЮК Оксана Анатоліївна	аспірантка кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	старший викладач кафедри іноземних мов Чортківського інституту підприємництва та бізнесу Тернопільської академії народного господарства
ПОЯСИК Оксана Іванівна	аспірантка ПУ імені Василя Стефаника
РАБІЙЧУК Лілія Станіславівна	заступник начальника кафедри англійської мови Національної академії прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького
САКУН Людмила Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Міжрегіональної академії управління персоналом
ФРЕЙМАН Мірослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща), керівник лабораторії "Дидактика техніки"
ФРЕЙМАН Станіслава Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), викладач Зеленогурського університету (Польща)
ФУРМАН Ірина Володимирівна	викладач кафедри іноземних мов ТДМА ім. І.Я.Горбачевського
ЦІДИЛО Іван Миколайович	аспірант кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЧЕПІЛЬ Марія Мироніна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДДПУ імені Івана Франка
ЩЕРБЯК Юрій Адамович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та зарубіжної літератури ТЕПО
ЯНКОВИЧ Олександра Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЯСІНСЬКА Олена Володимирівна	аспірантка кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЯЦИШИН Олег Михайлович	асистент кафедри гуманітарних наук ВТЕІ КНТЕУ
ЯЦІВ Ярослав Миколайович	заступник декана факультету фізичного виховання і спорту ПУ імені Василя Стефаника, здобувач кафедри педагогіки ДДПУ імені Івана Франка

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА.....3

Ковальова Лариса. Проблемне навчання – умова організації пошукової діяльності учнів 3

Онишків Зіновій. Індивідуалізація навчального процесу як науково-педагогічна проблема 6

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ.....10

Чепіль Марія. Етнопедагогічні засади виховання української молоді.....10

Калініченко Анжеліка. Роль ціннісних орієнтацій у самовихованні в юнацькому віці 16

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....20

Акімова Ольга. Підготовка студентів до педагогічної творчості 20

Ясінська Олена. Витоки дистанційного навчання та потреба його впровадження в Україні 25

Яцишин Олег. Роль професійно спрямованого навчання іноземної мови у формуванні мотивації учбової діяльності студентів 28

Гайдук Марія. Виховання графічної культури студентів на заняттях з математики.....31

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....35

Добрянська Руслана. Підготовка особистості до діяльності в інформаційному суспільстві 35

Корчевська Ольга. Диференційоване навчання математики і комп'ютер 40

Цідило Іван. Комп'ютеризовані диференційовані завдання для учнів VIII-IX класів як засіб індивідуалізації трудового навчання 43

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....48

Янкович Олександра. Соціальна робота і соціально-педагогічні дослідження в Україні в епоху Відродження (друга половина XV-XVII століття) 48

Олійник Галина. Інтернати при вчительських семінаріях – важлива ланка опіки майбутніх учителів народних шкіл Галичини (20-30 рр. XX століття) 54

Лапко Віолетта. Онтологічний аспект української етнопедагогіки дошкілля в епоху Київської Русі.....56

Щербак Юрій. Діяльність товариства "Скала" у справі релігійно-морального виховання Галичан (1900-1939 рр.).....58

Кобельська Ольга. Просвітницька діяльність жіночих організацій України (кінець XIX – перша чверть XX століття).....64

Яців Ярослав. Іван Ющишин про мету виховання української молоді.....69

Пацанюк Оксана. Підручник з математики на початку XX століття 72

Мельник Галина. Погляди просвітителів на художньо-трудову підготовку молоді 77

Кухарська Тетяна. Вплив музичного фольклору на формування суспільних потреб (історичний аспект).....81

Пасик Оксана. Роль народної пісні в системі музичного виховання учнів та молоді Галичини (20-30 рр. XX століття) 87

ЛІНГВОДИДАКТИКА.....90

Панчата Елеонора. Ситуаційні вправи для навчання усного діалогічного мовлення.....90

Дуцан Надія. Наступність з розвитку зв'язного мовлення у роботі дошкільного закладу і початкової школи 94

Дідук Галина. Комунікативно-лінгвостилістична робота при вивченні прикметника у 6 класі 98

Рабійчук Лілія. Тестування при навчанні лексики іноземної мови 103

Підручна Зінаїда. Експериментальне навчання студентів аудіювання англійської розмовної мови 110

Фурман Ірина. Викладання іноземних мов у школах Тернопільщини початку XX століття 114

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ 120

Леськів Віта, Леськів Антон. Розвиток фізичних якостей у школярів середнього шкільного віку при навчанні за модульно-рейтинговою технологією 120

Кириченко Ольга. Ігри при фізкультхвилинках 123

ЗА РУБЕЖЕМ 127

Фрейман Станіслава, Фрейман Мірослав. Формулювання операційних цілей в трудовому навчанні 127

Сакун Людмила. Деякі аспекти діяльності Європейської Ради в сфері професійної освіти 129

Литвиненко Віктор. Концептуальні підходи до оцінювання учнівських знань у зарубіжних країнах 132

Грицевчук Олена. Роль учителя у процесі громадянського виховання в Нідерландах 135

Козак Наталія. Школа і міграція: досвід Німеччини 138

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ 142

Бучківська Валентина. Сутність особистісно орієнтованого підходу в педагогічній теорії 142

Коробченко Ангеліна. Формування культури здоров'я – необхідний компонент виховання молоді 146

Кендзьор Петро. Формування соціальних компетентностей – пріоритетний напрямок у громадянському вихованні учнівської молоді 150

Євсєєва Ольга. Теоретичні основи підготовки інтелектуальної еліти 154

АВТОРИ НОМЕРА 158

ЗМІСТ 160